

FACULDADES EST
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA

CHARLES KLEMZ

INCLUSÃO TRANSVERSAL DA DIVERSIDADE HUMANA A PARTIR
DA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO E DA TEOLOGIA

São Leopoldo

2019

CHARLES KLEMZ

INCLUSÃO TRANSVERSAL DA DIVERSIDADE HUMANA A PARTIR
DA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO E DA TEOLOGIA

Dissertação de Mestrado
Para a obtenção do grau de
Mestre em Teologia
Faculdades EST
Programa de Pós-Graduação em Teologia
Área de Concentração: Teologia Prática
Linha de Pesquisa: Fenômeno Religioso e
Práxis Educativa na América Latina

Orientadora: Gisela I. W. Streck

São Leopoldo

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

K648i Klemz, Charles
Inclusão transversal da diversidade humana a partir da perspectiva da educação e da teologia / Charles Klemz, orientadora Gisela Isolde Waechter Streck. – São Leopoldo : EST/PPG, 2019.
124 p. ; 31 cm

Dissertação (Mestrado) – Faculdades EST. Programa de Pós-Graduação. Mestrado em Teologia. São Leopoldo, 2019.

1. Teologia. 2. Educação. 3. Inclusão. 4. Pluralismo cultural. 5. Multiculturalismo. I. Streck, Gisela I. W. (Gisela Isolde Waechter), orientadora. II. Título.

Ficha elaborada pela Biblioteca da EST

CHARLES KLEMZ

**INCLUSÃO TRANSVERSAL DA DIVERSIDADE HUMANA A PARTIR DA PERSPECTIVA
DA EDUCAÇÃO E DA TEOLOGIA**

Dissertação de Mestrado
Para a obtenção do grau de
Mestre em Teologia
Faculdades EST
Programa de Pós-Graduação em Teologia
Área de Concentração: Teologia Prática

Data de Aprovação: 31 de julho de 2019

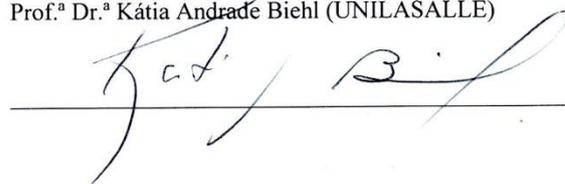
Prof.^a Dr.^a Gisela Isolde Waechter Streck (Presidente)



Prof. Dr. Nilton Eliseu Herbes (EST)



Prof.^a Dr.^a Kátia Andrade Biehl (UNILASALLE)



*Aos meus filhos, Samuel e Alícia.
À minha esposa, Zarustra.*

AGRADECIMENTOS

Os agradecimentos são múltiplos. Dar nome pode significar excluir pessoas.

Com a minha esposa e meus filhos muitas vezes foi necessário “negociar” a atenção. Geralmente foram negociatas tranquilas, mas que deixavam pontas de tristeza pela impossibilidade de dar a atenção merecida. Eles fizeram parte desta jornada, mas agora, também, colhem os frutos da pesquisa realizada (não finalizada porque o ponto final ainda está longe de ser digitado). Amo vocês! Obrigado!

Mesmo na ausência física do meu pai, que sofreu com a Esclerose Lateral Amiotrófica, ensinou a mim, aos meus irmãos e à minha mãe a ter esperança e a viver a vida de forma diferente. Obrigado, pai! Obrigado mãe e irmãos!

A Faculdade EST abriu as portas para a pesquisa. Possibilitou o crescimento acadêmico e pessoal. Na pessoa da professora Gisela Waechter Streck explico meus agradecimentos a todo corpo docente. A professora Gisela foi simplesmente espetacular, agindo “cirurgicamente” nas questões mais complexas da pesquisa e que já não estavam mais ao alcance dos olhos cansados deste pesquisador. Suas palavras transcenderam para além das orientações técnicas, para o sentido da vida.

Obrigado, professora Gisela!

As reflexões com colegas discentes se devam em vários momentos e lugares: na sala de aula, com a construção conjunta do conhecimento; na hora do café, com a necessária sinceridade objetiva e informal. Sem esquecer a sala virtual, das redes sociais, sempre aberta para os momentos de alguma necessidade urgente e imprevista. Meu muito obrigado a todos e todas.

Esta pesquisa teve a dor e o sofrimento impulsionando o pensamento. Teologia e Educação deram o suporte cognitivo e sensorial. Assim como todas as ciências, elas primam pelo conhecimento. Mas se diferenciam ao oferecerem a possibilidade prática de dar sentido à vida. Muito obrigado à Teologia e à Educação.

“O erro do intelectual consiste em acreditar que se possa saber sem compreender e, principalmente, sem sentir e estar apaixonado (não só pelo saber em si, mas também pelo objeto do saber) [...]”

Antônio Gramsci, 1986, p. 139.

RESUMO

O tema da pesquisa é a inclusão das pessoas marginalizadas pelas suas identidades que as diferenciam daquilo que a sociedade considera como padrão ou normal. Seja pela classe social, ou grupos como o de pessoas com deficiência, de gênero, de religião e de etnia, são apenas alguns dos que sofrem com o olhar discriminatório na sociedade e com a falta de equidade. Na verdade, são grupos que compõem a diversidade social. Nesse sentido, a pesquisa, de cunho bibliográfico, busca, através da formulação de uma Inclusão Transversal, mostrar que as diferenças nada mais são do que a diversidade humana, algo natural. Busca-se na Educação e na Teologia, ciências que trabalham a diversidade humana, aportes para defender a naturalização da diversidade a partir de uma visão transversal da inclusão, ou seja, uma concepção única acerca da inclusão, integradora da diversidade. Isto porque, independente da identidade excluída, a consequência é a mesma, ou seja, a exclusão da sociedade. A Educação e a Teologia não eliminam as diferenças, pelo contrário, expõem as experiências e, assim, auxiliam na naturalização das mesmas a fim de evidenciar a diversidade. A educação trabalha a Inclusão Transversal a partir da escola, com didáticas e metodologias inclusivas, com currículo e avaliação adequados ao contexto da comunidade escolar, além de contar com a formação e a mediação docente igualmente inclusivas. A teologia, por sua vez, atua na espiritualidade (individual) e na comunidade de fé e auxilia na formação integral do ser humano.

Palavras-chave: Teologia. Educação. Inclusão Transversal. Diversidade. Naturalização.

ABSTRACT

The research theme is the inclusion of people marginalized by their identities that differentiate them from what society considers as standard or normal. Whether by social class, or groups such as people with disabilities, gender, religion and ethnicity, these are just some of those who suffer from the discriminatory look in society and the lack of equity. In fact, they are groups that make up social diversity. In this sense, the bibliographical research seeks, through the formulation of a Transversal Inclusion, show that differences are nothing more than human diversity, something natural. Contributions are sought in Education and Theology, sciences that work with human diversity, to defend the naturalization of diversity from a cross-sectional view of inclusion, that is, a unique conception of inclusion, integrating diversity. This is because, regardless of the excluded identity, the consequence is the same, that is, the exclusion from society. Education and theology do not eliminate differences, on the contrary, they expose experiences and thus help in their naturalization in order to highlight diversity. Education works Transversal Inclusion beginning in the school, with inclusive didactics and methodologies, with curriculum and assessment appropriate to the context of the school community, in addition to having equally inclusive teacher training and mediation. Theology, in turn, acts on spirituality (individual) and the faith community and assists in the integral formation of the human being.

Keywords: Theology. Education. Transversal Inclusion. Diversity. Naturalization

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 POR UMA INCLUSÃO TRANSVERSAL	23
2.1 Inclusão	23
2.2 Experiência	25
2.3 Naturalização e diversidade.....	29
2.4 Identidade	32
2.5 Equidade	37
2.6 Transversalidade	44
3 INCLUSÃO TRANSVERSAL E EDUCAÇÃO	51
3.1 Inclusão escolar	52
3.2 Educação inclusiva: currículo, formação docente, avaliação e mediação	56
3.3 Inclusão Transversal e escola inclusiva	65
4 INCLUSÃO TRANSVERSAL E TEOLOGIA	75
4.1 Apontamentos acerca da Teologia da Inclusão ou Inclusivista.....	77
4.2 Inclusão Transversal e o diálogo inter-religioso.....	84
4.2 Teologia para uma Inclusão Transversal	89
4.3 Por uma Teologia plural para a Inclusão Transversal	98
5 CONCLUSÃO	109
REFERÊNCIAS	113

1 INTRODUÇÃO

O tema da pesquisa é a inclusão a partir de um viés transversal. Esta transversalidade contempla a diversidade humana, tendo a Educação e a Teologia como ciências “naturalizantes”. A inclusão é tema de constante reflexão. Ela diz respeito a pessoas com deficiência, questões de gênero, etnia, religião, privação da liberdade, etc., enfim, à diversidade humana. Cada grupo “marginalizado” reivindica seus direitos de forma isolada, porém todos estão (se sentem) excluídos na mesma sociedade.

A motivação para pesquisar sobre este assunto remete ao ano de 1999. Este ano é um marco em minha vida. Faleceu meu pai, portador da doença Esclerose Lateral Amiotrófica. Fui tomado de muita revolta, sempre indagando por que tal doença deveria estar em minha família. Esta experiência acabou resultando num livro, lançado em 2003, cujo título é “Iminência Agônica”.¹ Com ele eu quis evidenciar que se tratava de uma vida na constante expectativa pela vinda da morte. Toda vez que tocava o sino da igreja, muitos sentenciavam que se tratava do meu pai. Mas acabaram falecendo antes dele. Certa vez meu pai me disse: “Aguardam a minha vez e se vão. Eles se esquecem de viver a própria vida!”.

A escrita do livro foi uma catarse para mim. Eu já havia escrito alguns apontamentos, talvez 100 páginas, nas quais eu culpava meu pai pela vida que minha mãe passou a ter. Mas a morte mudou tudo. Utilizei a teoria estudada em “Clínica Pastoral” na EST e reescrevi todo livro. Deletei o arquivo antigo, de forma a não utilizar mais nada. Passei a identificar as fases da doença, da negação à aceitação. Tentei me colocar no lugar do meu pai, sentir a experiência dele, a ponto de eu mesmo sentir e ter fasciculações², característica da doença. Em 2003 lancei o livro, mas nunca reli.

Em 2005 iniciava outra caminhada, outra experiência. Nasceu Samuel, meu primeiro filho. Alícia, minha filha, nasceria em 2011. A nova ingrata experiência estava iniciando: a dificuldade motora do meu filho. Até quase um ano de idade, o desenvolvimento do Samuel era como das demais crianças. Porém, a demora em caminhar, já passando de um ano e meio, levou a que procurássemos mais orientação

¹ KLEMZ, Charles. **Iminência Agônica**. Rio de Janeiro: Papel Virtual, 2003.

² São contrações visíveis, finas e rápidas, espontâneas e intermitentes das fibras musculares.

médica. Constatou-se que ele tinha o que chamavam de “andar de bêbado”. E veio o temor da Esclerose Lateral Amiotrófica. Mas foi descartada. Fizemos todos os exames possíveis, neurológicos, genéticos, e nenhuma resposta. Até que, quando estava com quase cinco anos, uma geneticista perguntou: “Vocês são felizes?” Respondemos que sim. E, então, ela disse: “Vão viver a vida. Talvez nunca acharemos a causa ou um nome daquilo que ele tem. Será que vocês precisam de um nome se estão felizes?” Ela perdeu um cliente. Nunca mais retornamos. Começamos a viver sem colocar o peso na doença já que ela não avançaria e o Samuel apresentava sempre melhoras em sua coordenação. Somos gratos a essa médica todos os dias.

Nós sempre vivemos felizes, mas não havia como deixar de suportar as dores quando éramos apontados na rua, ou quando o Samuel era ridicularizado na escola. Sempre dissemos a verdade a ele sobre o que ele tem. E isso ajudou muito porque ele mesmo acabava nos confortando em momentos de agonia e revolta. Quando ele sofria algum *bullying*, ele mesmo já dizia: “Não tem problema porque eles não sabem o que eu tenho.” E assim há muitas histórias a contar desta experiência sentida na carne.

Alícia é a maior parceira e amiga do Samuel. Também para ela contamos logo cedo sobre as dificuldades do irmão. E sempre ouvimos dela: “Tudo bem. Eu cuido do meu mano!” Além de especialistas, como fonoaudiólogos, fisioterapeutas, neurologistas, geneticistas, psicomotricistas, fui estudar pedagogia para compreender melhor a aprendizagem da criança. Em seguida, resolvi buscar mais respostas e foi assim que formulei o projeto de pesquisa para ingressar no Mestrado Acadêmico na Faculdades EST. O objetivo inicial era verificar o que diziam as leis acerca da inclusão escolar e como isto se dava na prática. Fui aprovado. Mas quando iniciei a busca por referenciais teóricos, uma decepção: uma quantidade enorme de trabalhos sobre legislação e inclusão. A constatação foi que há uma vasta legislação dispendo sobre a inclusão, de forma a contemplar pessoas deficientes (físicos ou com déficit de aprendizagem), mas que na prática pouco era colocada em prática. Eu não poderia ser mais um a escrever a mesma coisa, mas com outras palavras. Eu sentia que tinha algo diferente a dizer. E isso veio num diálogo com o Samuel, por conta de um trabalho escolar em grupo. Novamente ele não foi escolhido pelos colegas. Seu grupo era ele e um colega que não estava na aula no dia da divisão em grupos. Porém, depois surgiu um novo membro, presente naquela aula, mas também ignorado: um colega

negro. E Samuel me disse: “Ele é deixado de lado assim como eu”. Foi ali que percebi que a exclusão era a mesma, independente da identidade da pessoa, se com deficiência ou etnia. E se a exclusão era a mesma, a inclusão assim também deveria ser a mesma para todas as pessoas.

A exclusão se dá em diversos espaços sociais. A educação e a teologia agem nestes espaços e, enquanto ciências que trabalham a diversidade humana, surgem como potencializadoras para a naturalização da diversidade a partir de uma visão transversal da inclusão, ou seja, uma concepção única acerca da inclusão, integradora da diversidade. A educação e a teologia não eliminam as diferenças, pelo contrário, as expõem e, assim, auxiliam na naturalização das mesmas a fim de evidenciar a diversidade.

Assim, a pesquisa tem como objetivo investigar a inclusão a partir de uma perspectiva transversal (que contempla toda a diversidade excluída) como forma de compreensão da diversidade humana e a consequente naturalização desta diversidade. Para tanto, busca definir conceitos-chave como inclusão, experiência, identidade, transversalidade, diversidade humana, equidade e naturalização. Com estes conceitos, reflete a Inclusão Transversal a partir do par Teologia e Educação, como bases para compreender e naturalizar a diversidade humana.

Para dissertar acerca do tema, algumas perguntas iniciais foram importantes: é possível falar numa Inclusão Transversal - única, tanto para gênero, para pessoas com deficiência, etnias, etc., - enquanto espelho da diversidade humana? Como falar de inclusão como sinônimo de diversidade? O que é diversidade humana? É possível desenvolver a ideia de Inclusão Transversal para a naturalização da diversidade humana? Por que ter a Teologia e a Educação como suportes ou bases para tratar de uma Inclusão Transversal?

Foram levantadas algumas hipóteses, como: os excluídos da sociedade buscam espaço de forma isolada, cada qual reivindicando seus direitos a partir das suas necessidades. A partir de um conceito de Inclusão Transversal, contemplando a diversidade humana, supõe-se que as necessidades/reivindicações podem ser requeridas de forma conjunta. Pressupõe-se que a Inclusão Transversal, como *una* a partir da diversidade, auxilia na naturalização da diversidade. Estima-se que a equidade é fundamental para que se possa falar em igualdade e, desta forma, numa inclusão de fato. Acredita-se que, a partir da teologia e da educação, na formação de

uma geração contemplando a diversidade, a inclusão pode ser naturalizada. Desta forma, supõe-se que, ao serem “incluídos” de forma natural pela educação, a inclusão na vida social adulta estará naturalizada para todas as pessoas. Estima-se que a naturalização da compreensão da diversidade humana naturalizará a inclusão. Presume-se que a naturalização da diversidade humana, ao naturalizar a inclusão, contemplará naturalmente as necessidades de todas as pessoas excluídas. Assim, a partir da educação e da teologia, presume-se que seja possível formar gerações que vejam a diversidade de forma natural, sem estigmatizações e exclusões.

A Educação é a força de um povo para mudanças. Ainda que pareça *clichê*, permanece como verdadeira essa afirmativa. A mudança ocorre pela Educação, porém, não de forma imediata (no tempo biográfico), mas enquanto processo (no tempo histórico), de uma (ou mais) geração para outra. A Teologia, por sua vez, reflete sobre Deus. Pensar a Inclusão Transversal a partir da Teologia significa partir da comunidade de fé³ e como ela age no contexto da pessoa excluída. As chamadas minorias necessitam ser ouvidas para que sejam reconhecidas pela comunidade de fé uma vez que fazem parte do corpo de Cristo. Na Igreja de Cristo, todas as pessoas são iguais. A Teologia é parceira da Educação, esta que é um dos temas correlatos da Teologia, conforme o Documento de Área da CAPES.⁴ O pesquisador em Teologia e em Ciências da Religião pode atuar com a educação e com setores da sociedade em geral, para a melhoria da qualidade de vida das pessoas.⁵ A Teologia, juntamente com a Educação, ocupa posição protagonista para defender a naturalização da diversidade humana.

A presente pesquisa está dividida em três capítulos. Inicialmente, destaca conceitos-chave para o desenvolvimento da temática da Inclusão Transversal, como:

³ Para compreender o que significa “comunidades de fé”, toma-se a menção de James R Farris, que destaca a fé como “[...] a disposição total da pessoa a um definitivo referencial, ou centro de valor, que dá poder, apoio, orientação, coragem e esperança às nossas vidas e nos unem em comunidades de fé. A fé pode incluir Deus, mas não se circunscreve a este tipo específico de fé. As pessoas podem ter fé em ideias, objetos, instituições e assim sucessivamente.” FARRIS, James R. Psicologia e religião Uma análise de práticas religiosas. **Revista Caminhando**, vol. 7, n. 1, p. 23-37. 2002. p. 34. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/Caminhando/article/view/1485/1510>. Acesso em 27 jun. 2019.

⁴ CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, uma fundação vinculada ao Ministério da Educação do Brasil que atua na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* em todos os estados brasileiros.

⁵ CAPES. **Documento de Área – Teologia**. Brasília, Ministério da Educação, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2016. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/documentos/Documentos_de_area_2017/44_TEOL_docarea_2016.pdf. Acesso em 20 nov. 2018. p. 10.

inclusão, experiência, transversalidade, equidade, naturalização, diversidade e identidade. São conceitos importantes porque dizem respeito à forma como a educação e a teologia podem atuar na formação integral do ser humano.

Em seguida, trata da inclusão a partir da Educação. A escola, enquanto *locus* da educação, é espelho da sociedade no que tange à diversidade, e pode naturalizar as diferenças a partir do momento em que não as estigmatiza. Desta forma, as evidências são naturais. Por isso, não há como deixar de lado a discussão acerca da Inclusão Transversal na escola. Destaca-se a educação inclusiva, desde os direitos assegurados, às formas de avaliação e mediação escolar, até a reflexão acerca da escola inclusiva.

Por fim, reflete a inclusão a partir da Teologia, de princípios cristãos como a igualdade entre as pessoas e o mandamento supremo, o do amor e cujo *locus* é a espiritualidade (individual) e a comunidade de fé. É nesse momento que a Teologia se mostra decisiva para a reflexão acerca da diversidade, uma vez que o amor está acima de quaisquer tipos de categorizações:

O amor é sofredor, é benigno; o amor não é invejoso; o amor não trata com leviandade, não se ensoberbece. Não se porta com indecência, não busca os seus interesses, não se irrita, não suspeita mal; Não folga com a injustiça, mas folga com a verdade; Tudo sofre, tudo crê, tudo espera, tudo suporta. (1 Coríntios 13.4-7).

Educação e Teologia, ao naturalizarem as diferenças, não estigmatizam e nem tornam as pessoas invisíveis. Ao naturalizarem, evidenciam a riqueza humana que é a diversidade. Essa é a Inclusão Transversal. Desta forma, a pesquisa visa ressaltar a importância da Educação e da Teologia enquanto ciências para a compreensão da diversidade humana e da sua consequente naturalização.

A pesquisa é do tipo bibliográfico. Para Gil, a pesquisa bibliográfica inclui o material já elaborado, impresso e eletrônico, como revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos.⁶ Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa que, segundo Bell, está “[...] preocupada em entender as preocupações que os indivíduos têm do mundo. Eles põem em dúvida a existência de ‘fatos’ sociais e questionam se uma abordagem ‘científica’ pode ser utilizada ao

⁶ GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010. p. 29.

lidarmos com seres humanos.”⁷ A abordagem qualitativa na pesquisa documental, segundo Godoy,

[...] permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques. Nesse sentido, acreditamos que a pesquisa documental representa uma forma que pode se revestir de um caráter inovador, trazendo contribuições importantes no estudo de alguns temas.⁸

Importante mencionar que a pesquisa foi realizada com o aporte da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.

⁷ BELL, Judith. **Projeto de pesquisa**: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 15.

⁸ GODOY, Arlinda Schmidt. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, FGV, v. 35, n.3, p, 20-29 Mai./Jun. 1995. p. 21. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3>. Acesso em 10 jul. 2018.

2 POR UMA INCLUSÃO TRANSVERSAL

O presente capítulo reflete sobre inclusão, experiência, transversalidade, equidade, naturalização, diversidade e identidade. São temas fundamentais para o desenvolvimento da ideia da Inclusão Transversal, que contempla a experiência das pessoas, as identidades sufocadas e carentes de equidade.

2.1 Inclusão⁹

A inclusão é tema de reflexões, principalmente quando casos específicos de exclusão e preconceito são expostos na mídia, como televisão, internet, etc. É um tema que incomoda àqueles que necessitam da inclusão, para ter acesso àquilo que já é de direito. Há, nesse sentido, no mínimo, uma incoerência ao se ter que recorrer à justiça pelos direitos assegurados, o que leva também ao desgaste emocional dos sujeitos envolvidos.

De acordo com Rejane Ramos Klein, “a palavra ‘inclusão’ tem sido utilizada como um jargão na área educacional para marcar as práticas que gostaríamos que fossem mais justas, democráticas e solidárias.”¹⁰ Desta forma, a pergunta que se coloca é: como refletir acerca da inclusão em tempos de individualização e exclusão, numa sociedade caracterizada pela diversidade e cada vez mais competitiva e “líquida”, conforme Zygmunt Bauman?¹¹ A inclusão é referida por toda a pessoa que, de alguma forma, não está no padrão de uma sociedade projetada como ideal. Conforme Lockmann e Klein, por inclusão se entende

[...] a garantia, a todos, do acesso contínuo do espaço comum da vida em sociedade, sociedade esta que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais,

⁹ A reflexão acerca da inclusão permeia o trabalho como um todo e, por isso, definições, conceituações e contextualizações são encontradas ao longo do texto. Neste momento inicial são colocadas as bases consideradas essenciais para a compreensão do todo.

¹⁰ KLEIN, Rejane Ramos. A escola inclusiva e alguns desdobramentos curriculares. *In*: KLEIN, Rejane Ramos; HATTGE, Morgana Domênica. **Inclusão escolar**: implicações para o currículo. São Paulo: Paulinas, 2010. p. 12.

¹¹ BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.

de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida.¹²

Lopes e Menezes defendem que a inclusão pode ser pensada de forma mais abrangente, com um significado único, mas com sentidos e significados particulares.

Convivemos com a multiplicidade de usos - Inclusão como bandeira de lutas de grupos específicos; inclusão vivida por alguns e não por outros; inclusão como uma ameaça de acontecimento; inclusão com integridade; inclusão sem que condições mínimas sejam garantidas; inclusão de surdos; de pessoas com deficiência, de doentes; inclusão no trabalho; inclusão digital; inclusão como fator que da mobilidade aos sujeitos na busca da satisfação de seus desejos, etc. Cada uso traz em si um jogo particular que articula outros usos e sentidos para uma mesma palavra. Ao usarmos a palavra inclusão não estamos acionando significados universais e transcendentais, tampouco estamos acionando elos entre a experiência e a palavra. Estamos mergulhados em jogos de linguagem, que envolvidos em práticas sociais, determinam significações distintas para as palavras.¹³

Morgana Domênica Hattge segue a mesma linha quando reflete acerca da inclusão escolar, afirmando que a inclusão de todas as crianças no ensino regular significa pensar não somente nas crianças com deficiência (física ou de aprendizagem), mas também “[...] em termos de raças/etnias, classe social, questões de gênero e sexualidade, etc.”¹⁴ Eugênio Cunha fala numa pedagogia inclusiva que, em sua essência e legitimidade, se refere a todas as pessoas porque, em algum momento e em algum lugar, o ser humano, inacabado, terá a necessidade de ser incluído: “[...] é preciso compreender o quanto somos humanamente iguais por termos necessidades e sonhos; e o quanto somos humanamente diferentes por termos diferentes necessidades e diferentes sonhos.”¹⁵

Lunardi, por sua vez, defende que se deve abordar a problemática da inclusão/exclusão não a partir de algo experienciado somente por grupos culturalmente diferentes ou, rotulados, como pessoas com deficiência. “Atualmente a problemática da inclusão/exclusão vem atingindo a todos nas suas mais diversas

¹² LOCKMANN, Kamila; KLEIN, Madalena. Estratégias discursivas no governmento da diferença surda em práticas de inclusão escolar. *In*: THOMA, Adriana da Silva; KLEIN Madalena. **Currículo e Avaliação**: a diferença surda na escola. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2009. p. 120.

¹³ LOPES, Maura Corcini; MENEZES, Eliana da Costa Pereira de. Inclusão de alunos surdos na escola regular. **Cadernos de Educação**, FaE/PPGE/UFPel, Pelotas, n. 36: p. 69-90, maio/agosto 2010. p. 76.

¹⁴ HATTGE, Morgana Domênica. A gestão da inclusão na escola e a formação continuada de professores. *In*: KLEIN, Rejane Ramos. HATTGE, Morgana Domênica. **Inclusão escolar**: implicações para o currículo. São Paulo: Paulinas, 2010. p. 79.

¹⁵ CUNHA, Eugênio. **Práticas pedagógicas para inclusão e diversidade**. Rio de Janeiro: Wak, 2016. p. 10.

formas, ou seja, todos podem ser excluídos de alguma situação e incluídos em outra.”¹⁶

A diversidade dos sujeitos está à margem da sociedade. Por isso, a inclusão, referida em diversos documentos normativos a fim de assegurar direitos aos chamados excluídos não pode, no entanto, ser vista somente “[...] sob o aspecto de um imperativo legal [...], e, muito menos, centrada numa única dimensão, referente à educação do sujeito com deficiência no espaço da escola comum.”¹⁷

Assim, para compreender as pessoas que necessitam da inclusão, há que se atentar para a diversidade, manifestada através das identidades e das experiências. Com isso, com um sistema guiado pela equidade, talvez seja possível almejar a naturalização da diversidade.

2.2 Experiência

Uma sociedade democrática tem em seus princípios a igualdade de todos, seja em seus direitos, seja em seus deveres. A inclusão, de forma geral, portanto, já está (ou deveria estar) implícita na sociedade democrática, conforme prevê a Constituição Federal em seus princípios fundamentais, com a dignidade humana.¹⁸ Esta é a compreensão de Relma Carneiro, para quem “[...] a Constituição assume uma postura preconizada pelos princípios da inclusão, a qual pressupõe que nenhum tipo de diferença pode separar os indivíduos que têm, como cidadãos, os mesmos direitos e deveres perante a lei [...]”.¹⁹

Apesar disso, para contemplar a diversidade e os direitos das minorias, são criadas leis específicas. Henri Dominique Lacordaire²⁰ discorre sobre a importância e a necessidade de leis para os considerados fracos, ou em minoria: “[...] os mais fracos

¹⁶ LUNARDI, Márcia Lise. Inclusão\ exclusão: Duas fases da mesma moeda. **Revista Educação Especial**, UFSM, n. 18, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5181> Acesso em 13 maio 2018. p. 1.

¹⁷ KLEIN, 2010, p. 13.

¹⁸ BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1998**. 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 20 nov. 2017.

¹⁹ CARNEIRO, Relma Urel Carbone. Educação e inclusão: os paradoxos da escola contemporânea. In: RONDINI, Carina Alexandra (org.). **Modernidade e sintomas contemporâneos na educação**. São Paulo: Unesp, Núcleo de Educação a Distância; Cultura Acadêmica, p. 122-133, 2017. p. 125.

²⁰ Henri Dominique Lacordaire (1802-1861) foi padre, jornalista, educador, deputado e acadêmico, sendo considerado como um precursor do catolicismo moderno.

necessitam ser protegidos.”²¹ Nessa mesma linha, Domingos defende que as leis que garantem as liberdades são as que possibilitam a coexistência entre seres diferenciados, de forma que haja direitos iguais. “O Estado, ao cumprir sua obrigação de defender igualmente todos os seus cidadãos, necessita criar leis especiais para garantir aos mais fracos os mesmos direitos daqueles pertencentes aos grupos majoritários e/ou dominantes.”²²

No entanto, a constatação é a de que, passadas três décadas da promulgação da Constituição, “[...] percebemos que caminhamos a passos lentos em direção a uma sociedade igualitária em direitos, no que se refere às minorias, ou seja, a todos aqueles que de alguma forma acabam sendo excluídos da sociedade.”²³ Assim, ao refletir acerca da inclusão, há que se chamar as pessoas interessadas na inclusão para serem os protagonistas. O sofrimento pela inclusão está no corpo e no espírito dos que clamam por ela. Rubem Alves menciona que “Pensar é estar doente do corpo”.²⁴ Reblin reflete a esse respeito mencionando que “[...] quando o corpo sofre, ele pensa para parar de sofrer”.²⁵ Portanto, o sofrimento, ao mover para a reflexão e para a pesquisa acaba contribuindo de forma mais efusiva para a busca de soluções práticas. Reblin complementa afirmando ainda que:

O conhecimento humano nasce sempre de uma função prática. Ele parte da necessidade de sobrevivência e vai para além dessa: as pessoas desejam não apenas sobreviver, mas viver – e viver bem! – abstando-se da dor, abraçando o prazer e buscando um sentido que se alimenta dos mais diversos símbolos de beleza [...] para guiar o caminhar humano.²⁶

É nesse contexto que se insere o saber da experiência. Larrosa Bondía propõe pensar a educação a partir do par experiência e sentido.²⁷ O saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana e “[...] ninguém

²¹ LACORDAIRE, Henri Dominique apud DOMINGOS, Marília De Franceschi Neto. Laicidade: o direito à liberdade. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 8, n. 19, p. 53-70, out./dez. 2010. p. 67.

²² DOMINGOS, Marília De Franceschi Neto. Laicidade: o direito à liberdade. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 8, n. 19, p. 53-70, out./dez. 2010. p. 54.

²³ CARNEIRO, 2017, p. 126.

²⁴ ALVES, Rubem apud REBLIN, Iuri Andréas. Quando o saber tem doses saborosas de coragem, ousadia e muita experiência. *In*: PAIVA NETA, Raimunda Ferreira. **Educação inclusiva construída com os professores**: uma experiência exitosa. Passo Fundo: IMED, 2016. p. 19.

²⁵ REBLIN, 2016, p. 19.

²⁶ REBLIN, 2016, p. 20.

²⁷ LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência, p. 20-29. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan/fev/mar/abr 2002. p. 20.

pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tomada própria [...].”²⁸

Nessa mesma linha, Maria Isabel Cunha defende que as narrativas na pesquisa e no ensino são formativas.²⁹ Nesse sentido, ao trabalhar com a experiência de cada discente na escola, trabalha-se com a diversidade, evidenciando que todos e todas, de alguma forma, vivem a inclusão. As narrativas das vivências contribuem para disseminar experiências e, assim, evidenciar as diferenças e naturalizá-las. Essa experiência é transmitida pela palavra, produzindo, conseqüentemente, conhecimento que, por sua vez, não é simplesmente no sentido de tornar conhecido, mas que pode resultar num saber científico quando colocado diante de necessidades semelhantes reproduzidas por outras narrativas (ou seja, através de palavras). Larrosa Bondía dá importância para o significado das palavras porque produzem sentido, criam realidades.

As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras. E, por isso, as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras são lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras, algo mais que somente palavras.³⁰

Desta forma, são compartilhadas experiências, aquilo “[...] que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. [...]. [Porém] Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara.”³¹ A experiência não pode ser negada com o argumento de não ser científica. Justamente o contrário, pois ela foge do excesso de informações e da emissão de opiniões, dando lugar ao sujeito da experiência, que se expõe com toda a sua vulnerabilidade e risco. Conforme Larrosa Bondía, a experiência é “[...] um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova.”³² O sujeito da experiência não simplesmente existe, mas se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso. Essa experiência é paixão que remete à heteronomia, ou seja, à responsabilidade para com o outro. Vive uma liberdade dependente e determinada, inclusa, “[...] fundada não nela mesma, mas

²⁸ LARROSA BONDÍA, 2002, p. 20.

²⁹ CUNHA, Maria Isabel. As narrativas como explicitadoras e como produtoras do conhecimento. *In*: CUNHA, Maria Isabel. **O professor Universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 1998.

³⁰ LARROSA BONDÍA, 2002, p. 21.

³¹ LARROSA BONDÍA, 2002, p. 21.

³² LARROSA BONDÍA, 2002, p. 25.

numa aceitação primeira de algo que está fora de mim, de algo que não sou eu e que por isso, justamente, é capaz de me apaixonar.”³³

O conhecimento é tido como ciência, tecnologia, sendo a vida reduzida à dimensão biológica e de satisfação das necessidades. Larrosa Bondía destaca que o saber da experiência é particular, subjetivo, relativo, pessoal. A experiência é aquilo que acontece a uma pessoa, de forma específica. Ainda que duas pessoas enfrentem o mesmo acontecido, a experiência não será a mesma. Desta forma,

[...] acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética [...] ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria.³⁴

Continua Larrosa Bondía argumentando que a ciência moderna desconfia da experiência, tratando de convertê-la em um elemento do método, ou seja, do caminho seguro da ciência. “Aparece assim a ideia de uma ciência experimental. Mas aí a experiência converteu-se em experimento, isto é, em uma etapa no caminho seguro e previsível da ciência.”³⁵ Por isso há que se distinguir experimento da experiência, sendo o experimento genérico, enquanto a experiência é singular.

Se a lógica do experimento produz acordo, consenso ou homogeneidade entre os sujeitos, a lógica da experiência produz diferença, heterogeneidade e pluralidade. [...] Se o experimento é repetível, a experiência é irrepitível, sempre há algo como a primeira vez. Se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. Além disso, posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer”.³⁶

Essa experiência deve ser trazida para a reflexão na educação, de forma a contribuir para a inclusão, ou melhor, a naturalização da diversidade social. Paulo Freire insiste, também, na aprendizagem da valorização das experiências, conhecimentos e saberes a partir de uma perspectiva de que as pessoas são

³³ LARROSA BONDÍA, 2002, p. 25.

³⁴ LARROSA BONDÍA, 2002, p. 27.

³⁵ LARROSA BONDÍA, 2002, p. 28.

³⁶ LARROSA BONDÍA, 2002, p. 28.

portadoras de um saber inacabado.³⁷ Assim, as diferenças não são obstáculos, mas possibilidades de crescimento e conhecimento da diversidade.³⁸

2.3 Naturalização e diversidade

Quando empregado à educação e à tecnologia, o termo naturalização aparece sendo referenciado para as mudanças culturais. Segundo Monereo e Pozo, naturalização é o

[...] processo pelo qual, na incorporação ou interiorização dos sistemas externos de representação, de caráter cultural e, portanto, convencional – devido em parte ao realismo intuitivo –, esses sistemas se tornam, em termos representacionais, transparentes, de modo que são objetivados ou se transformam em entidades reais.³⁹

O conceito de naturalização, no entanto, é mais utilizado no campo do direito, quando trata da mudança de uma nacionalidade para a outra. Porém, também a mudança de nacionalidade implica numa mudança de identidade, pondera Florisbal de Sousa Del'Olmo.⁴⁰ Destaca que a naturalização é um vínculo político, com o objetivo de libertar a pessoa da submissão a algo soberano, para ligá-la a outra.⁴¹

Em pesquisas realizadas acerca da naturalização, as reflexões se dão em torno da naturalização daquilo que é desconhecido. Geraldo José de Almeida expõe que “[...] a naturalização dá um valor de realidade concreta às noções, tornando-as legíveis e utilizáveis na ação sobre o mundo e sobre os outros.”⁴² Maria de Fátima Souza Santos, por sua vez, explica que a naturalização se refere à objetivação, que é um dos processos de elaboração das representações sociais. Nesta objetivação, o desconhecido torna-se algo familiar. A naturalização, nesse contexto, se refere à naturalização de elementos que foram constituídos socialmente e passam a ser

³⁷ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: Unesp, 2005.

³⁸ GARCEZ, Maria Cecilia Leme. **Desafios didáticos para la enseñanza religiosa**: descubriendo caminos hacia una educación para la vida. San José, C.R.: SEBILA, 2014. p. 46.

³⁹ MONEREO, Carles; POZO, Juan Ignacio. O aluno em ambientes virtuais: condições, perfil e competências. In: COLL, César; MONEREO, Carles (Org.). **Psicologia da educação virtual**: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 116.

⁴⁰ DEL'OLMO, Florisbal de Sousa. Da nacionalidade. In: BONAVIDES, Paulo et al. **Comentários à Constituição de 1988**. Rio de Janeiro: Forense, 2009. p. 467-488.

⁴¹ DEL'OLMO, p. 479.

⁴² ALMEIDA, Geraldo José de. As representações sociais, o imaginário e a construção social da realidade. P. 39-76. In: SANTOS, Maria de Fátima Souza; ALMEIDA, Leda Maria (Org.). **Diálogos com a teoria da Representação Social**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2005. p. 47.

identificados como elementos da realidade.⁴³ No entanto, para fins da inclusão da diversidade, não se trata de algo desconhecido, mas daquilo que é ignorado e marginalizado.

Coelho e Oliveira⁴⁴ lembram que a naturalização da desigualdade no Brasil remonta ao período colonial, quando da chegada dos portugueses e a subjugação indígena e, posteriormente, africana. Porém, na visão de Neylton Allan Costa Santos, trata-se de algo que vem de fora sim, mas com a modernização no século XIX. “A desigualdade e sua naturalização podem ser relacionadas à eficácia dos valores e instituições modernas que seguem um modelo que se estabelece ‘de fora para dentro’.”⁴⁵ Portanto, não é algo endêmico, mas que veio de fora e se perpetuou.

A naturalização é caracterizada por Coelho e Oliveira como sendo a “[...] banalização das disparidades sociais, a relativização da vida, a assunção de que os direitos albergados na carta constitucional não passam de uma folha de papel desconectada da realidade social para grande parte da população [...]”⁴⁶ Mas é uma naturalização negativa, que evidencia a sociedade real, tal como se apresenta. Para Santos, a identidade é moldada, majoritariamente, a partir do reconhecimento ou da ausência deste, além das distorções reais ao indivíduo que

[...] podem ser geradas através de um não reconhecimento ou de um reconhecimento errôneo. Este exemplo nos mostra que tipo de opressão pode ser causada em uma pessoa com danos seríssimos para sua aceitação, pois se a sociedade ao redor do indivíduo lhe mostrar uma imagem depreciativa a seu respeito, a probabilidade dele construir uma imagem positiva de si mesmo é deveras complicada. Essa autoimagem da pessoa sendo não digna de respeito e admiração faz com que seja praticamente impossível sua participação em uma esfera pública. A interiorização da categoria de cidadão de segunda classe, de inferiorização, de subgente, tem fortes consequências na naturalização das desigualdades.⁴⁷

⁴³ SANTOS, Maria de Fátima Souza. A teoria das representações sociais. p. 13-38. In: SANTOS, Maria de Fátima Souza; ALMEIDA, Leda Maria (Org.). **Diálogos com a teoria da Representação Social**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2005. p. 32.

⁴⁴ COELHO, Bruna da Penha de Mendonça; OLIVEIRA, Maria da Piedade Gonçalves de. Naturalização da desigualdade no Brasil: um diálogo com Carl Schmitt, Walter Benjamin e Giorgio Agamben. **Revista de Direito**, [S.l.], v. 9, n. 01, p. 19-39, out. 2017. Disponível em: <https://revistadir.ufv.br/index.php/RevistaDireito-UFV/article/view/252703892017090101>. Acesso em: 09 out. 2018.

⁴⁵ SANTOS, Neylton Allan Costa. Subcidadania, naturalização das desigualdades e jovens em situação de risco: pensando sobre futuro em um presente marginalizado. **História e Cultura**, Franca, v. 6, n. 2, p.161-177, ago-nov. 2017. p. 164.

⁴⁶ COELHO; OLIVEIRA, 2017, p. 22.

⁴⁷ SANTOS, 2017, p. 169.

A inferiorização do ser humano e o seu não-reconhecimento (o que implica, também, negação de direitos básicos) são formas básicas e corriqueiras de marginalização que levam à banalização das disparidades sociais. Por isso, há necessidade de se instaurar o verdadeiro “estado de exceção”, o qual seria “[...] abolir a dominação e as classes, construir uma sociedade em que não existam ‘superiores’ e ‘inferiores’, ‘senhores’ e ‘escravos’.”⁴⁸

Portanto, trata-se de, em outras palavras, fazer a naturalização do inverso, da diversidade para se chegar à igualdade (através da equidade). Aquilo que se tornou corriqueiro não é mais visto; é tornado invisível. A visibilidade da diversidade é, desta forma, imperativa e urgente. Ela se dá na forma da quebra da homogeneização de um padrão de identidade. Aliás, Claude Lévy-Strauss menciona justamente isso, que a diversidade não se mostra ao ser humano tal como é, “[...] um fenômeno natural, resultante das relações diretas ou indiretas entre as sociedades; sempre se viu nela, pelo contrário, uma espécie de monstrosidade ou de escândalo [...]”⁴⁹ No caso, aquilo que se tem como monstrosidade e escândalo acaba sendo marginalizado.

Para chegar à naturalização das identidades, ou seja, da diversidade social, há que se pensar a inclusão a partir da escola. Isso acaba por levar à reflexão da inclusão na sociedade que é essencialmente caracterizada pela diversidade, ou seja, pelas diferentes identidades das pessoas. Iolanda Montana dos Santos aponta que o direito de ser diferente é o imperativo proclamado pelas políticas sociais. Isso porque se está numa sociedade democrática na qual todas as pessoas conquistaram a sua cidadania (e permanecem na luta pela conquista), “[...] na qual a diversidade seria respeitada e haveria aceitação e reconhecimento político das diferenças [...]”⁵⁰

Importante salientar que não se trata de ser aceito, ou tolerado. Tais verbos, quando aplicados para a inclusão, remetem ao uso do advérbio “apesar”, indicando oposição. Ou seja, se aceita ou tolera “apesar” da deficiência, da questão de gênero, da etnia, etc. Na verdade, não se pode admitir que se aceite ou tolere algo que faz parte das pessoas, ou seja das suas identidades. Nesse sentido, até se concorda com Santos quando menciona que o termo “diferença” carrega consigo a conotação

⁴⁸ COELHO; OLIVEIRA, 2017, p. 26.

⁴⁹ LÉVI-STRAUSS, Claude. **Raça e História**. Lisboa: Editorial Presença, 2006. p. 17.

⁵⁰ SANTOS, Iolanda Montana dos. O direito de ser diferente: um debate para repensar a inclusão escolar. In: KLEIN, Rejane Ramos. HATTGE, Morgana Domênica. **Inclusão escolar: implicações para o currículo**. São Paulo: Paulinas, 2010. p. 37.

negativa, de algo a ser corrigido.⁵¹ Porém, a diferença, de fato, que não é sinônimo de diversidade, evidencia a diversidade de identidades. John W. Santrock, ao discorrer sobre diversidade e diferença, destaca justamente isso, de que “por muito tempo, praticamente todas as diferenças foram consideradas como déficits ou características de inferioridade [...]”⁵² Por isso, defende a educação multicultural, que valoriza a diversidade incluindo os diversos grupos culturais, a fim de se chegar à oportunidade educacional igual para todas as pessoas.⁵³

2.4 Identidade

A educação multicultural contempla a identidade que, conforme Bauman⁵⁴, é um “conceito altamente contestado”, e que quando é abordado, se pode estar certo de que está havendo uma batalha. Destaca como sendo uma ideia ambígua, como uma faca de dois gumes.

Num momento o gume da identidade é utilizado contra as “pressões coletivas” por indivíduos que se ressentem da conformidade e se apegam a suas próprias crenças (que “o grupo” execraria como preconceitos) e a seus próprios modos de vida (que “o grupo” condenaria como exemplos de “desvio” ou “estupidez”, mas, em todo caso de anormalidade, necessitando ser curados ou punidos). Em outro momento é o grupo que volta o gume contra um grupo maior, acusando-o de querer devorá-lo ou destruí-lo, de ter a intenção viciosa e ignóbil de apagar a diferença de um grupo menor, forçá-lo ou induzi-lo a se render ao seu próprio “ego coletivo”, perder prestígio, dissolver-se... Em ambos os casos, porém, a “identidade” parece um grito de guerra usado numa luta defensiva: um indivíduo contra o ataque de um grupo, um grupo menor e mais fraco (e por isso ameaçado) contra uma totalidade maior e dotada de mais recursos (e por isso ameaçadora).⁵⁵

As identidades, que surgem como desejos de segurança, são, para Bauman, bênçãos ambíguas que oscilam entre o sonho e o pesadelo, sem que se possa dizer quando é um ou outro. Defende que a busca pela identidade é uma tarefa intimidadora de alcançar o impossível.

Essa ideia de Bauman pode ser relacionada às identidades horizontais e verticais mencionadas por Andrew Solomon.⁵⁶ A pergunta seria em como tais

⁵¹ SANTOS, 2010, p. 39.

⁵² SANTROCK, John W. **Psicologia educacional**. 3. ed. Porto Alegre: AMGH, 2010. p. 152.

⁵³ SANTROCK, 2010, p. 157.

⁵⁴ BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005. (e-book).

⁵⁵ BAUMAN, 2005, n.p.

⁵⁶ SOLOMON, Andrew. **Longe da árvore: pais, filhos e a busca da identidade**. São Paulo: Cia das Letras, 2013.

identidades poderiam conviver de forma harmônica, sem que houvesse conflito. E a resposta estaria justamente na batalha mencionada por Bauman, ou na tarefa impossível de ser alcançada. Há que se esclarecer que, para Solomon, as identidades verticais são aquelas compartilhadas pelos pais, de geração para geração. Podem ser valores, atributos ou normas culturais, inclusive religião e nacionalidade (exceção para os imigrantes). Também a linguagem e mesmo questões de genética, como a cor da pele, porque são transmitidas de geração para geração. Já as horizontais são aquelas estranhas aos seus pais. Questões de gênero, por exemplo, ou deficiência física e intelectual, autismo, enfim, características não passadas de uma geração para a outra. Ambas, horizontais como verticais, estão na busca pela segurança mencionada por Bauman. Dirce Encarnación Tavares explica que a construção da identidade faz parte do ser humano.

O processo de individualização se constitui de um conjunto de características próprias e exclusivas de uma pessoa que, mesmo vivendo num grupo social, é apenas ela apesar da implicância com as demais. A identidade não é fixa: traz a tentação de fundir, de maneira genérica, essa concepção com a experiência vivida, no sentido de pensar a identidade como um processo contínuo de aprendizagem constituída de uma dialética entre o Eu e o Outro, por toda a vida.⁵⁷

Afirma a autora que as pessoas nascem com uma história.⁵⁸ Em relação a Solomon, pode-se dizer que são as identidades verticais. Porém, Tavares menciona que as pessoas adquirem novas necessidades.⁵⁹ Solomon, diagnosticado desde cedo com dislexia, teve uma família que logo buscou ajuda. Ele já fazia parte da diversidade. No entanto, com o passar do tempo, revelou sua identidade homossexual e esta passou a ser um problema maior dentro da família. Vivendo dentro de uma sociedade preconceituosa, inclusive dentro da própria família, Solomon se identificou com pessoas surdas, anãs, com síndrome de down, entre outros, porque sofriam da mesma marginalização. O que este autor propõe ao expor várias identidades (diversidades) marginalizadas é justamente o que reforça a ideia de Inclusão Transversal: todas as pessoas excluídas/marginalizadas devido à sua “diferença” acabam se identificando porque sofrem a mesma exclusão.

⁵⁷ TAVARES, Dirce Encarnación. Identidade. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes; GODOY, Herminia Prado. Interdisciplinaridade: pensar, pesquisar e intervir. São Paulo, SP: Cortez, 2014. p. 135-139.

⁵⁸ TAVARES, 2014, p. 136.

⁵⁹ TAVARES, 2014, p. 136-137.

Neste ponto, há dois aspectos a serem considerados. Primeiro, considerando a menção de Kathryn Woodward, de que “as identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença.”⁶⁰ Neste sentido, as diferenças são marcadas no sentido de exclusão. É o que dá origem à estigmatização. Por outro, a partir de Solomon, há que se evidenciar as identidades porque isto é vital para sustentar as identidades vulneráveis à erradicação.⁶¹ Defende que as identidades não devem ser escondidas, pelo contrário, porque cerceariam as pessoas. Ao evidenciar as identidades, presume-se chegar à naturalização destas.

Há que se mencionar que a identidade é experimentada no processo de diferenciação com a outra pessoa, fazendo de cada ser humano um ser único. Tavares menciona que “[...] é na relação com outro ser humano que o indivíduo vai tendo um forte senso da sua própria identidade e desenvolvendo autonomia.”⁶² Portanto, as diferenças entre as pessoas, ou seja, as diferentes identidades, são importantes para a formação de cada pessoa.

Leonardo Boff escreveu que cada ponto de vista é a vista de um ponto. Com isto, na introdução do seu livro, quis dizer que cada leitor lê a obra a partir do chão que pisa, ou seja, do contexto em que está inserido: “Porque cada um lê e relê com os olhos que tem. Porque compreende e interpreta a partir do mundo que habita.”⁶³ Emilio Figueira, por exemplo, é um teólogo⁶⁴ que desenvolve o conceito de Teologia da Inclusão a partir do seu chão, o da pessoa com deficiência. Ele adquiriu paralisia cerebral devido a uma asfixia durante o seu parto e ficou com sequelas na fala e nos movimentos. Desta forma, suas narrativas revelam a sua experiência, tal qual Larrosa Bondía⁶⁵ defende em relação à educação, para pensá-la a partir do par “experiência e sentido”.

Tavares menciona que a narrativa de si se dá a partir da linguagem. Afirma que a linguagem é o que une as pessoas entre si: “[...] assinala a linha de encontro

⁶⁰ WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 39.

⁶¹ SOLOMON, 2013, p. 17.

⁶² TAVARES, 2014, p. 138.

⁶³ BOFF, 2003. p. 9.

⁶⁴ Emilio Figueira é psicólogo, psicanalista, teólogo e *personal coach* com formação em Programação Neurolinguística. Possui cinco graduações e dois doutorados, é professor e conferencista de pós-graduação, principalmente de temas que envolvem a Educação Inclusiva.

⁶⁵ LARROSA BONDÍA, 2002.

entre o eu e o outro, pois ao tentarmos nos explicar, ao tentarmos nos fazer entender, estamos ao mesmo tempo nos descobrindo e tentando descobrir o outro para fazê-lo nos entender e para nós mesmos nos entendermos.”⁶⁶ Kathryn Woodward, por sua vez, menciona que essa mesma linguagem – e, também, junto com os sistemas simbólicos pelos quais as identidades são representadas – é o que dá sentido às identidades. “As identidades são marcas por meio de símbolos [...]. Existe uma associação entre a identidade da pessoa e as coisas que ela usa.”⁶⁷ As identidades, portanto, são marcadas pelas diferenças que não são compreendidas pelas pessoas. As narrativas, por um lado, evidenciam as identidades (e, conseqüentemente, as diferenças), pela linguagem utilizada e pela experiência que a pessoa relata. Por outro, os símbolos também evidenciam uma marca das identidades, como uma cadeira de rodas de uma pessoa deficiente. Por isso, as pessoas procuram os grupos com os quais se identificam, conforme aponta Solomon.⁶⁸

No entanto, há uma padronização e uniformização cultural que se dá numa sociedade cada vez mais líquida, no sentido de que os valores são facilmente mutáveis e que não se solidificam.⁶⁹ E como uniformizar o deficiente? Descartando-o? Ou aproveitando-se deste e tornando-o consumidor? As diferenças são produzidas por meio de relações desiguais de poder: “[...] a marcação da diferença é sustentada pela exclusão e por suas representações no social.”⁷⁰

Erving Goffman menciona que é a sociedade quem estabelece os meios de categorizar as pessoas, bem como o total de atributos que são considerados comuns e naturais para cada indivíduo dentro da sua categoria.

Os ambientes sociais estabelecem as categorias de pessoas que têm probabilidade de serem neles encontradas. [...] Então, quando um estranho nos é apresentado, os primeiros aspectos nos permitem prever a sua categoria e os seus atributos, a sua identidade social [...].⁷¹

Woodward denomina de sistema classificatório esta categorização, que “[...] aplica um princípio de diferença a uma população de forma tal que seja capaz de

⁶⁶ TAVARES, 2014, p. 137.

⁶⁷ WOODWARD, 2008, p. 9-10.

⁶⁸ SOLOMON, 2013.

⁶⁹ BAUMAN, 2001.

⁷⁰ CECCHETTI; OLIVEIRA; HARDT, 2013, p. 212.

⁷¹ GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988. p. 11-12.

dividi-la em ao menos dois grupos opostos [...], eu/outro.”⁷² O poder para categorizar ou definir quem é incluído ou excluído é daquele que detém o poder simbólico de instituir novas identidades. É ele quem determina a referência do que é o normal para dizer o que é o diferente. Segundo Pierre Bourdieu, o poder simbólico é aquele

[...] poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer crer e fazer ver, de confirmar ou de transformar a visão de mundo e, deste modo, a ação sobre o mundo; poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica), graças ao efeito específico de mobilização, só se exerce se for reconhecido, quer dizer ignorado como arbitrário.⁷³

Bourdieu pondera ainda que se trata de um poder que faz as coisas com palavras. É, portanto, um poder que consagra ou que revela coisas que já existem.⁷⁴ E, novamente, a pergunta: quem detém esse poder que pode ser visto em toda a parte, em todos os campos? Bourdieu defende que é preciso saber descobri-lo, lá onde ele se deixa ver menos, ou onde é ignorado: “[...] o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que exercem.”⁷⁵

O poder simbólico está na homogeneização latente da sociedade, nas frequentes tentativas de homogeneização e frente aos mecanismos de enquadramentos, invisibilização, naturalização e eliminação das diferenças. Por isso, é preciso questionar todas as relações que produzem discriminação, preconceito, segregação e violência.⁷⁶ Isso porque se torna invisível e naturalizado o indesejado, o que não traz benefício às novas estruturas culturais. Cecchetti, Oliveira e Hardt compreendem que:

Os mecanismos de poder das sociedades contemporâneas procuram *modelar* os sujeitos segundo o universo simbólico hegemônico, privilegiando a dimensão econômica como critério de definição das identidades pessoais e coletivas. As culturas aparecem, assim, destituídas de seu caráter criativo, rico e diverso, para se converter em produto, em mercadorias destinadas ao consumo e homogeneização das identidades culturais.⁷⁷

⁷² WOODWARD, 2008, p. 40.

⁷³ BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010. p. 14.

⁷⁴ BOURDIEU, Pierre. **Coisas Ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990. p. 167.

⁷⁵ BOURDIEU, 2010, p. 8.

⁷⁶ CECCHETTI; OLIVEIRA; HARDT, 2013, p. 212.

⁷⁷ CECCHETTI; OLIVEIRA; HARDT, 2013, p. 209

Já segundo Raimunda Paiva Paiva Neta, os elementos que geram as situações de exclusão são as relacionadas à problemática social brasileira.⁷⁸ Por isso, compreende-se que é fundamental começar pela escola a compreensão da diversidade. Ao se “[...] entender a escola como espaço sociocultural, responsável pela abordagem pedagógica do conhecimento e da cultura, em articulação orgânica com o contexto social em que está inserida”⁷⁹, legitima-se a escola como espaço “refundador” das relações humanas.

2.5 Equidade

Há que se educar para outra forma de relação social e na reformulação da representação de si e do outro. É a educação que pode articular igualdade e diferença, não negando ou afirmando um polo, mas no sentido dialético entre ambas, superando desigualdades e reconhecendo as diferenças.

Na realidade, a igualdade não está oposta à diferença e sim à desigualdade. Diferença não se opõe à igualdade e sim à padronização, à produção em série, a tudo o “mesmo”, à “mesmice”. O que estamos querendo trabalhar é, ao mesmo tempo, negar a padronização e também lutar contra todas as formas de desigualdade presentes na sociedade. Nem padronização, nem desigualdade. E sim lutar pela igualdade e pelo reconhecimento das diferenças.⁸⁰

A igualdade está na promoção dos direitos humanos, no reconhecimento das diferenças, “[...] o que supõe lutar contra todos os processos de exclusão, desigualdades, preconceitos e discriminações existentes na atualidade.”⁸¹ Assim, se reconhece o outro para educar e se educa para reconhecer o outro. A igualdade, junto da liberdade, da fraternidade e da sororidade, formam um tripé que, a princípio, se mostra como ideal. Mas, conforme Corrêa Henning, tais princípios da ética moderna expõe a fraternidade como enganosa porque, na verdade, um indivíduo quer mesmo possuir o outro. Chama de falso altruísmo, já que há o sentimento da busca por possuir o outro. Henning destaca que a educação é percebida como ponte para um mundo mais justo, mas quando, na verdade, fabrica “[...] sujeitos participantes e encaixados

⁷⁸ PAIVA NETA, 2017, p. 30.

⁷⁹ PAIVA NETA, 2017, p. 30.

⁸⁰ CANDAU, V. M. Direitos humanos, diversidade cultural e educação: a tensão entre igualdade e diferença. In: FERREIRA, L. de F. G.; ZENAIDE, M. de N. T.; DIAS, A. A. (orgs.). **Direitos humanos na educação superior**. Subsídios para a educação em direitos humanos na pedagogia. João Pessoa: Editora da UFPB, p. 205-228, 2010. p. 211.

⁸¹ CECCHETTI; OLIVEIRA; HARDT, 2013, p. 211.

nas malhas da episteme moderna.”⁸² Enquanto lugar da educação, acaba por moldar o sujeito moderno.

Ao mesmo tempo em que problematizo a moral como estado permanente de *aceitar* o Outro por meio, por exemplo, da compaixão, do amor, do acolhimento, da fraternidade *com o irmão*, penso que no mundo de hoje, dadas as diferenças culturais, sociais, econômicas e políticas, há necessidade de pensarmos em estratégias que tornem possível a convivência entre as diferentes comunidades, colocando constantemente em questão os processos de diferenciação produzidos por relações de desigualdade e tentativa constante de captura do Outro.⁸³

Por isso, parte-se da premissa de que a equidade é fundamental para que se possa falar em igualdade e, desta forma, numa inclusão de fato. Vítor Westhelle define experiência como um evento pelo qual o ser humano é tocado.⁸⁴ Para o perdão, tema da sua reflexão, Westhelle menciona que o ser humano é tocado pelo dom, ou seja, pela dádiva, pela graça. O perdão é, portanto, um recebimento sem merecimento. Mas exige do ser humano saber receber. Já aquele que perdoa, o faz porque está tocado pelo dom.

O perdão é um ato ilegal, porque transgride a lei. O perdão se dá pelo ato do amor. Portanto, o amor também transgride porque ao perdoar, transgride a lei. O amor não ignora a lei, mas a excede com o Evangelho. No entanto, Westhelle fala sobre o critério racional que guia o amor, que é a equidade. É um princípio que está na lei, “[...] mas nunca alcança ser codificado formalmente [...]”⁸⁵ E afirma que “[...] equidade não é o mesmo que igualdade que a tudo nivela, mas o atribuir a cada coisa e a cada pessoa o que permite a cada ser receber o que lhe permite realizar a potencialidade própria do seu ser.”⁸⁶

Na busca pela equidade, Westhelle⁸⁷ defende que o amor é feito possível pelo dom e se torna palpável e visível no desenvolvimento de três dimensões do ser humano, que dizem respeito a aspectos das relações humanas, relações que

⁸² HENNING, Paula Corrêa. De benevolências, vocações e fraternidades: discursos da seara da Educação. **Revista da Faeeba**, Salvador, v. 20, n. 35, jan./jun. p. 105-114. 2011. Disponível em: <http://www.uneb.br/revistadafaeeba/files/2011/07/FaeebaN351.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2019. p.108.

⁸³ HENNING, 2011, p. 112.

⁸⁴ WESTHELLE, Vitor. Perdão em perspectiva teológica. *In*: WONDRACEK, Karin Hellen Kepler et al. (Orgs.). **Perdão**: onde saúde e espiritualidade se encontram. São Leopoldo: Sinodal, Faculdades EST, 2016. p. 103-112. p. 103.

⁸⁵ WESTHELLE, 2017, p. 107.

⁸⁶ WESTHELLE, 2017, p. 107.

⁸⁷ WESTHELLE, 2017, p. 107.

constituem a totalidade do ser humano. Em cada uma delas o critério de equidade tem suas características peculiares. Nestas dimensões opera a razão que usa os recursos fornecidos pela criação de Deus.⁸⁸

O cuidado de si: amar a si mesmo, cuidar de si mesmo. Para tanto, a pessoa precisa permitir ser quem ela é, sem ocultar-se a si mesma, a fim de chegar a um estado de paz e tranquilidade física e mentalmente. Nessa dimensão, a equidade “[...] distingue-se da permissibilidade pelo cuidado de si mesma de tal forma a potencializar as capacidades individuais e maximizar a integração com as outras dimensões da existência.”⁸⁹ Desta forma, atingir a paz e a tranquilidade significa ter a consciência de si, das suas potencialidades e capacidades, ter amor por tais potencialidades e capacidades, e assim interagir com as demais pessoas e com o meio ambiente. Bastos lembra Immanuel Kant e menciona que ele acreditava que a equidade (*Billigkeit*) “[...] deveria ser, antes de tudo, reivindicada no tribunal da consciência e não nos tribunais comuns.” Desta forma,

[...] a justiça como equidade seria praticada em consonância ao apelo constante ao altruísmo dos membros mais privilegiados da sociedade (*better off*), não no sentido de uma inatingível igualdade absoluta, como era o desejo dos radicais socialistas, mas na direção de uma sociedade mais justa possível, tendo seu embasamento nas normas de uma democracia liberal moderna.⁹⁰

O cuidado de outrem: amar a outra pessoa implica naquilo que se chama de relação intersubjetiva, através da *práxis*, que significa atuar. A equidade desse amor racional “[...] visa fazer com que a outra pessoa possa ser quem ela é realizando suas qualidades na interação com outras pessoas de forma livre e autêntica.”⁹¹ No caso específico estudado por Westhelle, o perdão, perdoar como ato racional do amor liberta para ser quem a pessoa é.

O ecoamor: a relação com o meio ambiente ou com a coletividade, cujo objetivo é extrair o sustento para sobrevivência e para a proliferação. Ao contrário da *práxis*, é a *poiesis* que rege esta relação no sentido do labor humano que tem por objetivo criar algo. Nesta criação e neste labor está a exploração do meio, que leva

⁸⁸ WESTHELLE, 2017, p. 108-112.

⁸⁹ WESTHELLE, 2017, p. 108.

⁹⁰ BASTOS, Silvio Luis Evangelista. Uma perspectiva de inclusão na sociedade moderna segundo a teoria de justiça e equidade. *In*: MARTINS, Jasson da Silva. **Ética, política e direito: inflexões filosóficas**. São Leopoldo, RS: Nova Harmonia, 2008. p. 230.

⁹¹ WESTHELLE, 2017, p. 109.

ao pecado. Nesse caso, perdoar não restaurará aquilo que foi destruído, mas restaura a relação metabólica com a natureza.⁹²

Ao contrário do princípio jurídico de que todos são inocentes até prova em contrário, teologicamente, afirma Westhelle, somos culpados até aceitarmos que fomos inocentados. Isto é possível pelo amor, mas somente pelo amor legítimo e responsável: “[...] é responsável sempre quando restaura nossa relação conosco mesmos, com o próximo e, finalmente, com a natureza.”⁹³

Para John Rawls, uma sociedade justa é aquela na qual os valores sociais básicos sejam distribuídos igualmente e, quando for necessária uma distribuição desigual, deverá ser em benefício dos mais necessitados. Este é o princípio da equidade ou diferença. Afirma que “[...] na justiça como equidade, a sociedade é interpretada como um empreendimento cooperativo para a vantagem de todos.”⁹⁴

Nesse sentido, a justiça como equidade significa que todos e todas possam ter as mesmas condições. Por isso a necessidade de estabelecer princípios de justiça que respeitem a liberdade, a igualdade e a diferença. A igualdade como forma garantida de receber partes iguais de qualquer bem social, mas a partir de uma distribuição equitativa. No caso das questões de discriminação racial, por exemplo, a equidade está no oferecimento de ferramentas que possam deixar as pessoas discriminadas em situação de igualdade para a sociedade, conforme mostra a Figura 1:

⁹² WESTHELLE, 2017, p. 110-112.

⁹³ WESTHELLE, 2017, p. 112.

⁹⁴ RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002. p. 90.

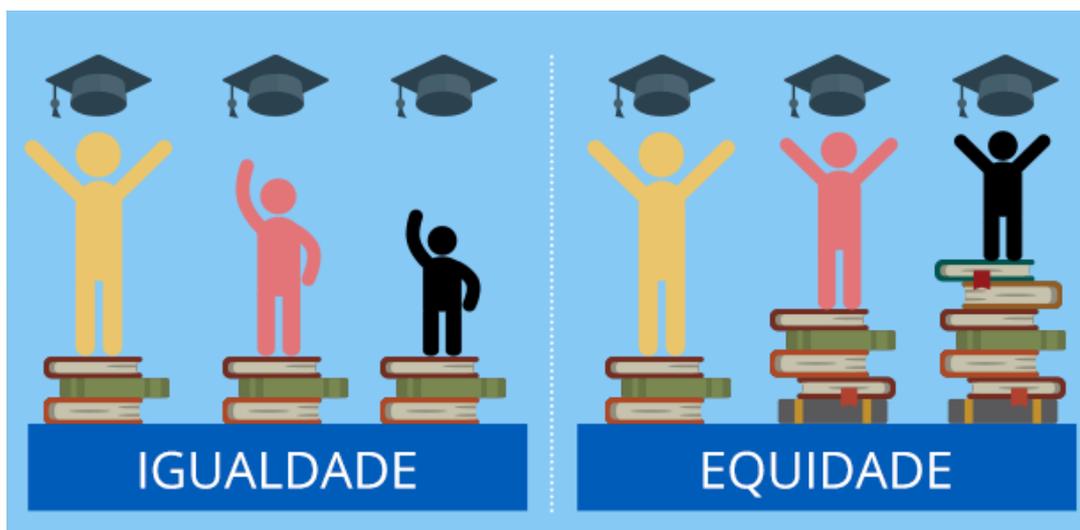


Figura 1: Igualdade e Equidade
Fonte: Educação UOL⁹⁵

Cunha aponta que se deve atender a diversidade discente com a equidade.⁹⁶ No caso da Figura 1, os livros a mais na pessoa menos favorecida podem ser o sistema de cotas. A mesma figura pode servir de ilustração para pessoas com deficiência, adaptando-se a imagem do suporte à acessibilidade, por exemplo, com rampas e elevadores. Fato é que as pessoas menos favorecidas necessitam de um suporte que as coloque em situação de igualdade. Por isso, a equidade é anterior à igualdade, uma vez que “[...] vem trazer uma correção da justiça quando a mesma é ineficaz porque é generalizada.”⁹⁷

Há que se perguntar, inicialmente, o que significa igualdade para todos. A partir daquilo que se considera igual, se proporciona a equidade. Esse é o entendimento de Bastos, quando afirma que “o que está em questão é a determinação de um critério universal racional de igualdade para estabelecer a distribuição equitativa [...]”⁹⁸

Por isso, é necessário definir as bases da sociedade, seja nas instituições, seja na mentalidade. Nas instituições significa respeitar a proporção, no sentido de possibilitar que todas as pessoas tenham a possibilidade de alcançar a igualdade, seja

⁹⁵ Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/colunas/priscila-cruz/2017/03/29/a-distante-busca-pela-equidade.htm>.

⁹⁶ CUNHA, 2016, p. 10.

⁹⁷ DIONÍZIO, Chris. Equidade racial. **JusBrasil**, julho de 2018. Disponível em: <https://chriseleo2004.jusbrasil.com.br/noticias/595931014/equidade-racial>. Acesso em 30 jul. 2018. S/p.

⁹⁸ BASTOS, 2008, p. 226.

nos excessos, seja na deficiência. Para isso, necessita-se da equidade. Já na mentalidade, há a necessidade da transformação na sociedade, conforme menciona Alan Touraine. Essa transformação

[...] é a passagem do sujeito isolado para a relação entre indivíduos reconhecidos ou mais exatamente se reconhecendo mutuamente como sujeitos. O indivíduo só pode se constituir como sujeito autônomo por meio do reconhecimento do outro [...].⁹⁹

Tal reconhecimento se dá a partir das narrativas e das experiências que evidenciam as diferenças entre as pessoas. Nessa mesma linha, Maria Isabel Cunha defende que as narrativas na pesquisa e no ensino são formativas.¹⁰⁰ Nesse sentido, ao trabalhar com a experiência de cada discente na escola, trabalha-se com a diversidade, evidenciando que todos e todas, de alguma forma, vivem a inclusão. As narrativas das vivências contribuem para disseminar experiências e, assim, evidenciar as diferenças e naturalizá-las. Ferreira e Traversini mencionam que “[...] o discurso que autoriza emergir prescrições sobre a *experiência prática* não apenas descreve a situação através de palavras e significados, como cria uma realidade possível.”¹⁰¹

Para a construção de uma epistemologia da inclusão a partir das narrativas das pessoas excluídas, a experiência revelada pelas narrativas é muito importante para refletir acerca da inclusão/exclusão. Cunha defende que “[...] tanto o relato da realidade produz a história como ele mesmo produz a realidade.”¹⁰² Na educação, no ambiente escolar, as narrativas possuem um lugar primordial para serem reveladas e, desta forma, compartilhar com toda a comunidade escolar as experiências.

A educação é protagonista na promoção dos direitos humanos e no reconhecimento das diferenças: “[...] os sistemas de ensino e as instituições educacionais têm um papel fundamental no sentido de construir currículos e práticas que considerem a perspectiva das diferentes culturas”.¹⁰³

Para isso, a educação auxilia a questionar as hierarquias e os padrões culturais universalizantes que impedem o conhecimento do outro e fazer o outro nos

⁹⁹ TOURAINE, Alain. **Igualdade e diversidade: o sujeito democrático**. Bauru: EDUSC, 1998. p. 81.

¹⁰⁰ CUNHA, 1998.

¹⁰¹ FERREIRA, Maurício dos Santos; TRAVERSINI, Clarice Salete. A Análise Foucaultiana do Discurso como Ferramenta Metodológica de Pesquisa. **Educação e Realidade**, UFRGS, vol. 38, n. 1, 2013. p. 211-212.

¹⁰² CUNHA, 1998, p. 40.

¹⁰³ CECCHETTI; OLIVEIRA; HARDT, 2013, p. 212.

conhecer também, numa espécie de educação intercultural (colocando fim a essa construção de um monoculturalismo universal). Os currículos com perspectiva intercultural, bem como a abordagem das diferenças de forma contextual se fazem necessárias. Por outro lado, as experiências reveladas pelas narrativas na escola servem, também, de instrumento para a formação do professor e da professora.¹⁰⁴ Pode fazer parte daquilo que se mencionou como sendo a formação em serviço, na qual o próprio trabalho docente é objeto de formação.¹⁰⁵

A história da vida ou memória pedagógica tem sido a maneira mais divulgada de trabalhar com as narrativas no âmbito do ensino e da formação de docentes, assim como a produção de memoriais. Este é um instrumento também para a formação que auxilia estudantes e docentes “[...] a problematizar a especificidade histórica da produção de suas próprias posições de sujeitos e os modos de sociabilidade que construíram nas contradições de suas trajetórias”.¹⁰⁶ Um fato importante que acontece nestas pesquisas investigatórias/qualitativas é que a vivência do investigador e da investigadora se imbrica na do investigado. Igualmente há que se entender a relação dialética entre teoria e realidade, “[...] pois é neste espaço que se percebe que a investigação que usa as narrativas é, ao mesmo tempo, investigação e formação”.¹⁰⁷

Desta forma, as narrativas fazem parte do projeto inicial de naturalização da diversidade e da defesa da equidade. O problema não está na diferença, uma vez que “[...] a diversidade significa riqueza, de sorte que as diferenças não são problemas. Segundo ele: O problema existe quando a diferença instrui desigualdade.”¹⁰⁸ O risco se dá quando a diferença fundamenta a desigualdade.

A busca por um tratamento diferente/diferenciado só será edificante quando se partir da premissa que se trata de diversidade. Assim se naturaliza a diversidade e não a diferença. Capellini vislumbra que “[...] no futuro, ninguém mais tenha que aprender a conviver com o outro sujeito ‘diferente’, pois a perspectiva é que essa diferença humana desde a mais tenra idade seja incorporada como parte da nossa cultura.”¹⁰⁹

¹⁰⁴ CUNHA, 1998, p. 41.

¹⁰⁵ CARNEIRO, 2017, p. 126.

¹⁰⁶ CUNHA, 1998, p. 44.

¹⁰⁷ CUNHA, 1998, p. 45.

¹⁰⁸ CARNEIRO, 2017, p. 123.

¹⁰⁹ CAPELLINI, 2017, p. 135.

2.6 Transversalidade

A reflexão sobre a inclusão leva a um problema de interpretação epistemológica da inclusão e dos termos que a cercam. Lopes e Dal'Igna¹¹⁰, Lunardi¹¹¹ e Fabris¹¹² tratam da inclusão escolar e utilizam a expressão in/exclusão, uma vez que o termo “inclusão” acaba por excluir ao admitir a existência de segregações. Por isso, numa linguagem “ideal”, melhor seria falar em inclusão sem usar esta palavra, mas substituí-la por diversidade, por exemplo.

Por isso, torna-se imperativo falar da inclusão de uma forma mais ampla, de maneira a contemplar todas as pessoas excluídas. Trata-se de uma Inclusão Transversal, ou seja, necessária a todas as pessoas, independente da identidade sufocada. A inclusão é a mesma através naturalização da diversidade humana. No que tange à educação na escola, segundo Cristina Dias Alessandrini, o “[...] olhar reflexivo é que encontrará maneiras para tratar a transversalidade dos conteúdos curriculares com naturalidade e competência.”¹¹³ Tratar com naturalidade significa conceber os temas transversais em educação como naturais para a vida. O mesmo pode e deve ser aplicado para a diversidade de identidades.

Entende-se por transversalidade a “[...] possibilidade de uma prática que permite, através de ferramentas teóricas e metodológicas, apreender a vida concreta a que estamos sujeitos em sociedade, podendo nela interferir, [...]”¹¹⁴ Yves de La Taille destaca que o uso do termo transversalidade é recente e sua concepção pedagógica remonta à educação moral, no sentido de não dar a ela uma disciplina específica, mas que permeasse os diferentes ramos do ensino.¹¹⁵

¹¹⁰ LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia. **In/Exclusão: nas tramas da escola**. Canoas: Ulbra, 2007.

¹¹¹ LUNARDI, 2001.

¹¹² FABRIS, Eli Henn. In\exclusão no currículo escolar: o que fazemos com os “incluídos”? **Revista Educação**, Unisinos, Janeiro/abril 2011. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/viewFile/978/181>. Acesso em 30 jun. 2018.

¹¹³ ALLESSANDRINI, Cristina Dias. O Desenvolvimento de competências e a participação pessoal na construção de um novo modelo educacional. *In*: PARRENOUD, Philippe et al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 173.

¹¹⁴ KRAEMER, Celso. Crítica, liberdade, arte e transversalidade em Michel Foucault. *In*: RESENDE, Haroldo de (Org.). **Michel Foucault: Transversais entre educação, filosofia e história**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 36.

¹¹⁵ DE LA TAILLE, Yves. **Formação ética: do tédio ao respeito de si**. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 251.

No Brasil, o termo foi empregado, inicialmente, de forma oficial, com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCNs), em 1997. A transversalidade proposta é um método para serem trabalhados temas em sala de aula, de cunho social, os chamados “temas transversais”: ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural e orientação sexual.¹¹⁶ Menezes e Santos apontam que, no contexto dos PCNs,

[...] a transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real e de sua transformação (aprender na realidade e da realidade). Não se trata de trabalhá-los paralelamente, mas de trazer para os conteúdos e para a metodologia da área a perspectiva dos temas.¹¹⁷

Mencionam, ainda, que a transversalidade permite a compreensão dos diferentes objetos de conhecimento.¹¹⁸ É neste ponto que o termo transversalidade adquire importância para a formulação de uma Inclusão Transversal, na medida em que diz respeito à compreensão daquilo que é diferente. Busquets, ao se referir ao currículo, defende a transdisciplinaridade deixa o currículo de ser disciplinar, ampliando para novos conflitos e novos tipos de relações, e que permitem refletir sobre a sociedade.¹¹⁹ É a mesma concepção de Gallo, para quem a transversalidade leva a superar a disciplina curricular, exercendo o poder sobre o conhecimento. Propõe um mapa dos saberes como um imenso rizoma, sem começo ou fim, sem hierarquias, cujo processo educativo passa por múltiplos referenciais, a fim de se compreender a realidade como sendo fragmentada e múltipla.¹²⁰

Porém, é importante destacar a diferença entre a transversalidade e a interdisciplinaridade, que os Parâmetros Curriculares Nacionais acabam por mencionar:

Ambas — transversalidade e interdisciplinaridade — se fundamentam na crítica de uma concepção de conhecimento que toma a realidade como um

¹¹⁶ BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>. Acesso em 30 abr. 2019.

¹¹⁷ MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbetes transversalidade. Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrazil.com.br/transversalidade/>. Acesso em: 12 abr. 2019.

¹¹⁸ MENEZES, 2001, s/p.

¹¹⁹ BUSQUETS, Maria Dolors et. al. **Temas transversais em educação: bases para uma formação integral**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1998.

¹²⁰ GALLO, Sílvio. **Disciplinaridade e transversalidade**. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 165-179.

conjunto de dados estáveis, sujeitos a um ato de conhecer isento e distanciado. Ambas apontam a complexidade do real e a necessidade de se considerar a teia de relações entre os seus diferentes e contraditórios aspectos. Mas diferem uma da outra, uma vez que a interdisciplinaridade refere-se a uma abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento, enquanto a transversalidade diz respeito principalmente à dimensão da didática. A interdisciplinaridade questiona a segmentação entre os diferentes campos de conhecimento produzida por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles — questiona a visão compartimentada (disciplinar) da realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constituiu. Refere-se, portanto, a uma relação entre disciplinas. A transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender na realidade e da realidade de conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade).¹²¹

Nesse sentido, Cunha, ao se referir especificamente sobre o tema transversal da ética na escola, defende que a escola acaba por se tornar uma agência privilegiada de formação para a cidadania. A escola passa a ser uma espécie de “[...] antecipação das relações sociais que se pretendia generalizar na sociedade. Cada aluno aprenderia nela a respeitar e ser respeitado, a ouvir e a ser ouvido, a reivindicar direitos e cumprir com suas obrigações.”¹²²

A inclusão - não como tema, mas como prática cotidiana - transversal na escola também terá neste ambiente uma agência privilegiada, também antecipando relações sociais pretendidas na sociedade.

Yves de La Taille destaca que a adoção do método transversal para a educação se dá para mostrar que as disciplinas podem relacionar-se entre si, o trabalho de equipe entre docentes (para que cada um não se preocupe com a sua árvore, mas com a floresta toda), a viabilidade pedagógica para serem ensinados elementos pertinentes aos temas sociais, e para não sobrecarregar o currículo com disciplinas específicas para cada tema.¹²³

Também para a saúde se identifica a intenção de utilizar o termo transversalidade. Isso porque, conforme Cabral e Morato, se parte de um conceito de saúde segundo o qual uma pessoa possui suas funções orgânicas, físicas e mentais em situação normal. Tal conceito evidencia uma construção de caráter cultural do que

¹²¹ BRASIL, 1997, p. 31.

¹²² CUNHA, Luiz Antônio. A luta pela ética no ensino fundamental: religiosa ou laica? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 137, mai./ago., 2009. p. 401-419. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a05.pdf> . Acesso em: 07 mar. 2018. p. 405

¹²³ DE LA TAILLE, Yves. p. 252-254.

é normal, vinculando saúde com normalidade. Logo, as pessoas com transtornos psíquicos, vítimas de exclusão em instituições psiquiátricas, estavam fora dos padrões para ser considerado estar bem e para o ser saudável. “A imposição rígida de padrões de normalidade tolhe a multiplicidade de ser.”¹²⁴ Por isso as autoras sugerem um trabalho a partir da “[...] transversalidade de vários olhares diante da complexidade do fenômeno humano que a prática interdisciplinar possibilita. O fato é que tal modo ainda consiste em um desafio na prática cotidiana em saúde.”

Assim como para a educação e para a saúde - ambas diretamente relacionadas com a in/exclusão - que envolve várias pessoas, de diferentes áreas, a complexidade também se manifesta ao aplicar o termo da transversalidade para a inclusão, no sentido de reunir as diversas formas de exclusão para evidenciar as diferentes identidades. A importância se dá pelo fato de que se está falando da vida das pessoas. Tais pessoas possuem a sua identidade e a expressam por meio de uma narrativa pois, conforme Nilson José Machado,

sem uma narrativa a vida não tem significado; sem significado, a educação não tem propósito e a ausência de propósito é o fim da educação. A associação da vida a uma densa teia de significações, como se fosse um imenso texto, faz com que a contextualização seja associada a uma necessidade aparentemente consensual de aproximação entre os temas escolares e a realidade extraescolar. Assim, muito do que se busca por meio de rótulos como interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, ou mesmo transversalidade atende pelo nome de contextualização. Durante a permanência na escola, a contextualização favorece a construção dos significados, constituindo uma estratégia fundamental para a mobilização do conhecimento a serviço da inteligência ou dos projetos das pessoas. Ao sair da escola, o ingresso no universo do trabalho constitui uma forma básica de inserção social, e o debate sobre como a escola deve organizar-se para favorecer tal inserção situa-se em um prolongamento natural da problemática em tela, ou à prevalência das competências relativamente aos conteúdos disciplinares.¹²⁵

Desta forma, a transversalidade na inclusão é vista como produção de inclusões. Os grupos de inclusão devem conversar entre si, serem aglutinadoras. Nesse sentido, defende-se uma inclusão única, que seja transversal a todas, e que utilize a diversidade como conceito-chave para não mais fazer uso do termo exclusão.

¹²⁴ CABRAL, Barbara Eleonora Bezerra; MORATO, Henriette Tognetti Penha. Tecendo Sentidos para uma Ação Territorial em Saúde a Partir do Programa Saúde da Família. *In*: MORATO, Henriette Tognetti Penha et al. **Aconselhamento psicológico numa perspectiva fenomenológica existencial**: uma introdução. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2017. p. 202.

¹²⁵ MACHADO, Nilson José. Sobre a ideia de competência. *In*: PARRENOUD, Philippe et al. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 150.

Ao se referir aos grupos excluídos se acaba por estigmatizar grupos quando, na verdade, a sociedade possui uma diversidade, ou seja, pessoas diferentes, mas iguais em sua essência, sentimentos, e, claro, direitos. Um conceito que se aproxima da Inclusão Transversal é o da inclusão social¹²⁶, definida por Santos e Bonachela como:

A definição dada para o termo inclusão reporta-se aos meios que combatem a exclusão. Inclusão social tem como conceito ser um conjunto de ações que impedem a exclusão aos benefícios da vida em sociedade. Exclusão essa que pode ser provocada pela representação da classe social, tipo de educação, idade, deficiência, sexualidade, religiosidade e preconceitos raciais.¹²⁷

No entanto, com a Inclusão Transversal defende-se a ideia de unir os grupos excluídos, independente do espaço, para combater a exclusão de forma a não mais necessitar clamar por inclusão. A naturalização da inclusão acaba com a exclusão de todas as pessoas (toda a diversidade complexa) da sociedade.

Enfim, a inclusão há que ser pensada de forma mais ampla, iniciando pela educação. Pode-se arriscar a colocar o termo “inclusão” como sinônimo para a naturalização da diversidade. Esta diversidade, por sua vez, possui em seu DNA a não categorização no sentido de marcar negativamente, mas o clamor pela igualdade de direitos a partir da equidade.

Por isso, a busca pela inclusão não é uma particularidade da educação, mas por toda a pessoa que não está no padrão de uma sociedade projetada como ideal. O confronto se dá para com o poder simbólico que universaliza/padroniza a sociedade e tudo o que a ela se refere. A inclusão/diversidade pressupõe mudança de pensamento.

Para alcançar a Inclusão Transversal e, conseqüentemente, o convívio na diversidade, para além do que já estabelecem e garantem as leis, a educação é a via de superação de marcas e de resistência aos poderes simbólicos instituídos. A Inclusão Transversal passa a ser possível através de uma mudança de mentalidade através da educação, uma vez que somente leis não são suficientes. Para isso, as

¹²⁶ AMARAL JÚNIOR, Aécio; BURITY, Joanildo **A. Inclusão social, identidade e diferença: perspectivas pós-estruturalistas de análise social.** São Paulo: Annablume, 2006.

¹²⁷ SANTOS, Elias José Rodrigues Martins dos; BONACHELA, Marcelo. A inclusão social através do futebol. **Revista UNILUS Ensino e Pesquisa**, v. 13, n. 30, jan./mar. 2016. Disponível em: <http://revista.unilus.edu.br/index.php/ruep/article/view/647> Acesso em 30 jun. 2018. p. 281.

narrativas das experiências são fundamentais, uma vez que não seguem um método, mas a dor da carne.

Conforme destaca Edgar Morin, estamos na era planetária que necessita contextualizar tudo neste complexo planetário. Para tanto, “[...] o conhecimento do mundo como mundo é necessidade ao mesmo tempo intelectual e vital.”¹²⁸ É fundamental que as pessoas tenham acesso à informação sobre o mundo, mas também que saibam articular e organizar esse conhecimento a fim de que possam perceber o contexto, o global e o complexo. Para isso, Morin defende que é necessária a reforma do pensamento, uma questão fundamental da educação, pois diz respeito à aptidão para organizar o conhecimento. É um problema para a educação do futuro,

[...] pois existe inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre, de um lado, os saberes desunidos, divididos, compartimentados e, de outro, as realidades ou problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários.¹²⁹

Desta forma, a educação passa a ter um duplo desafio: primeiro, o de enxergar discentes como iguais em seus direitos e de forma individual no ensino e na aprendizagem para o desenvolvimento; depois, como meio de construção de mudança de mentalidade para gerações futuras, no sentido de naturalizar a diversidade e, assim, derrubar muros que impõem categorias.

A naturalização da inclusão na escola, a partir da perspectiva da diversidade social, acaba por naturalizar a inclusão de forma geral na sociedade. As gerações futuras naturalizarão a diversidade social. Mais do que refletir inclusão escolar no sentido de buscar metodologias pedagógicas de ensino, ou de lutas por acessibilidades, refletir a inclusão para a escola contempla a reflexão da sociedade categorizante como um todo.

¹²⁸ MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 35.

¹²⁹ MORIN, 2000, p. 36.

3 INCLUSÃO TRANSVERSAL E EDUCAÇÃO

A inclusão a partir da educação é o tema do presente capítulo, na forma de uma educação para a Inclusão Transversal. Ao se abordar a inclusão a partir da educação, há que se refletir necessariamente acerca da educação na escola, que é o *locus* da educação, é onde a ciência da educação toma prática. É bem verdade que a educação acontece em todos os ambientes, conforme aponta Bruno Taranto Malheiros.¹³⁰ No entanto, na escola a educação se dá a partir da congruência entre a aprendizagem cognitiva e a social.

Nesse sentido, busca-se apoio em Jacques Delors quando discorre sobre os quatro pilares da educação: 1. Aprender a conhecer: aprendizagem do domínio dos instrumentos do conhecimento, para aumentar os saberes a fim de compreender melhor o ambiente. 2. Aprender a fazer: relacionada à formação profissional, à qualificação necessária. 3. Aprender a viver juntos: trata da descoberta do outro, da necessidade do outro para viver e trabalhar; trata da diversidade da espécie humana, das diferenças, de descobrir o outro para descobrir a si mesmo. Destaca a necessidade do trabalho em conjunto, o que leva a evitar tensões entre classes sociais ou nacionalidades. 4. Aprender a ser: para o desenvolvimento pessoal: corpo, espírito, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade.¹³¹ Os quatro pilares da educação necessitam ser desenvolvidos a partir da infância porque “Sensibilizar os adultos é, muitas vezes, uma tarefa difícil. Por isso, tanto mais se faz necessário uma educação que respeite as diferenças [...]”.¹³²

Diante disso, destaca-se a educação inclusiva transversal a partir da escola, desde os direitos assegurados, às formas de avaliação e mediação escolar, até a reflexão acerca da escola inclusiva. Assim, ao tratar da inclusão escolar, se pretende evidenciar dois paradigmas: a) que a inclusão na escola não é somente para pessoas com deficiência, com altas habilidades ou com transtornos globais de

¹³⁰ MALHEIROS, Bruno Taranto. **Didática geral** Rio de Janeiro: LTC, 2017. p. 41.

¹³¹ DELORS, Jacques et al.. **Educação: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. UNESCO: 1996. p. 89-102.

¹³² STRECK, Gisela W. O ensino religioso e a diversidade religiosa no Brasil: desafios para a educação. **Rev. Pistis Praxis**, Teologia Pastoral, Curitiba, v. 4, n. 1, p. 261-276, jun. 2012. p. 272.

desenvolvimento, mas para toda a diversidade; e b) que inclusão na escola não diz respeito somente à acessibilidade, mas à mudança de mentalidade frente à diversidade, no sentido de que haja a naturalização desta diversidade.

Tratar da inclusão a partir da educação implica em três pontos fundamentais: o que se compreende por inclusão escolar, o que de fato é uma educação inclusiva e, por fim, compreender o que é a escola inclusiva.

3.1 Inclusão escolar

A inclusão escolar diz respeito ao direito de todas as pessoas estarem na escola. Ao se considerar a história, as perspectivas levam a acreditar na escola cada vez mais inclusiva. Maria Lúcia de Arruda Aranha¹³³ destaca que desde a antiguidade, o acesso à escola estava restrito à criança do sexo masculino, da elite, sendo a educação popular deixada de lado. Mas ao longo das últimas décadas, esse quadro vem mudando, a começar com a inclusão da criança anterior à alfabetização, “[...] a educação da mulher (emancipada de sua condição subalterna), o deficiente (físico e mental), as etnias até então excluídas (pelo reconhecimento da importância do diálogo com o diferente).”¹³⁴

A sociedade, pondera Aranha, além das pessoas pobres e das mulheres, exclui as pessoas consideradas “inferiores”. Com isso, menciona a escola como não sendo democrática, ignorando as chamadas minorias, cuja história tem sido silenciada. E, para piorar, sempre houve o esforço para homogeneizar as diferenças, silenciando culturas, crenças, línguas, costumes, etc.¹³⁵

Um dos documentos mais significativos sobre a inclusão escolar foi elaborado na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca, no ano de 1994, conhecido como a Declaração de Salamanca. Ele destaca que as “[...] escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras.”¹³⁶ Menezes e Santos destacam que se trata de um documento

¹³³ ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. 3 ed. **Filosofia da educação**. São Paulo: Moderna, 2006. p. 123-136.

¹³⁴ ARANHA, 2006, p. 123.

¹³⁵ ARANHA, 2006, p. 128-129.

¹³⁶ DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 30 mar. 2019. p. 3.

“[...] com o objetivo de fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social.”¹³⁷

No seu artigo terceiro, inciso IV, destaca o documento que as escolas têm a função de acomodar todas as crianças:

[...] independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Deveriam incluir todas as crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou população nômade, crianças pertencentes a minoria linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos em desvantagem ou marginalizados. As escolas têm que encontrar a maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive as que têm deficiências graves.¹³⁸

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, por sua vez, destaca em seu artigo primeiro, dos princípios fundamentais, a dignidade humana como fundamento. No artigo sexto elenca os direitos sociais:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.¹³⁹

A educação é um direito de todas as pessoas; logo, conclui-se, sem qualquer tipo de diferenciação em relação às identidades das pessoas. Essa dignidade está atrelada ao direito de todas as pessoas pela educação:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206, inc. I:

[...] igualdade de condição de acesso e permanência na escola.

Art. 208, inc. III:

[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.¹⁴⁰

¹³⁷ MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbete Declaração de Salamanca. Educabrazil.** São Paulo: Midiamix, 2001. s/p. Disponível em: <http://www.educabrazil.com.br/declaracao-de-salamanca/>. Acesso em: 24 de nov. 2017.

¹³⁸ BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994. s/p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 20 nov. 2017.

¹³⁹ BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 21 nov. 2017.

¹⁴⁰ BRASIL, 1988.

Diante da legislação brasileira, de convenções internacionais, como “perceber”, então, a inclusão concretamente?

É certo que os grandes promotores da Educação Inclusiva da atualidade nunca experimentaram a inclusão na sua vida escolar. Chegaram à premência da Educação Inclusiva através do seu próprio convencimento quanto à ética e a justiça da Inclusão. Não deixa de ser estimulante pensar que impulso poderá sofrer a Educação Inclusiva quando esta deixar de ser desenvolvida por pessoas para quem ela não é uma mera opção ética, mas, sim, o resultado de uma experiência pessoal e vivida.¹⁴¹

O Brasil possui vasta regulamentação acerca da inclusão escolar. Para citar as mais recentes, há a Política Nacional de Educação Especial, de 1994, com objetivos para atender às necessidades de pessoas com deficiências, com problemas de conduta e com altas habilidades.¹⁴² Em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a inclusão ganha um reforço. Em linhas gerais, a LDB dispõe sobre a educação especial, oferecida na rede regular de ensino, para estudantes com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades. Prevê serviços de apoio especializado e, se necessário, em condições específicas quando não for possível a integração em sala de aula.¹⁴³ Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais, na seção I, da Educação Infantil, no artigo 22, consta nos parágrafos 1 e 2:

§ 1º As crianças provêm de diferentes e singulares contextos socioculturais, socioeconômicos e étnicos, por isso devem ter a oportunidade de ser acolhidas e respeitadas pela escola e pelos profissionais da educação, com base nos princípios da individualidade, igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade.

§ 2º Para as crianças, independentemente das diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais, linguísticas, étnico-raciais, socioeconômicas, de origem, de religião, entre outras, as relações sociais e intersubjetivas no espaço escolar requerem a atenção intensiva dos profissionais da educação,

¹⁴¹ RODRIGUES, David; LIMA-RODRIGUES, Luiza. Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? *In*: RODRIGUES, David. **Educação inclusiva: dos conceitos às práticas de formação**. Lisboa: Instituto Piaget, p. 89-108, 2011. p. 106.

¹⁴² BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994. Este documento foi sendo atualizado. A última versão é de 2008 e encontra-se em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192.

¹⁴³ BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 20 mar. 2019.

durante o tempo de desenvolvimento das atividades que lhes são peculiares, pois este é o momento em que a curiosidade deve ser estimulada, a partir da brincadeira orientada pelos profissionais da educação.¹⁴⁴

Quando sobre Ensino Fundamental, as Diretrizes Curriculares Nacionais mencionam em seu artigo 23: “[...] No Ensino Fundamental, acolher significa também *cuidar e educar*, [...]”¹⁴⁵ Especificamente sobre a educação chamada especial, as Diretrizes Curriculares Nacionais dispõem que é parte integrante da educação regular e prevista no projeto político pedagógico. Refere-se a alunos e alunas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Como bem pondera Reblin,

Sabemos que a lei exige a inclusão de pessoas com deficiência no contexto escolar, sem quaisquer formas de exclusão ou discriminação, mas num movimento de diálogo, com atendimento especializado, promovendo uma sociedade justa, igualitária e atenta à alteridade. No entanto, a realidade demanda desafios práticos e situações que uma norma não prevê em seus artigos e suas alíneas e que necessitam ser pensadas por quem labuta diariamente no contexto escolar e visa não só o respeito à lei, mas a promoção e a defesa da dignidade da vida humana.¹⁴⁶

Paiva Neta reconhece que há uma luta por parte de quem está à frente das tomadas de decisões sobre as políticas públicas. No entanto, menciona a autora, há certa lentidão na concretização das medidas voltadas para o desenvolvimento da formação dos educadores e das educadoras, e também da organização de todo o trabalho que visa beneficiar às pessoas com direito à inclusão.¹⁴⁷

Taciana Gouveia pondera que o reconhecimento e a formulação de políticas públicas não significa a efetivação e acesso na prática. Também enfatiza que esse reconhecimento das reivindicações através de políticas públicas não rompe com a lógica da desigualdade e da dominação.¹⁴⁸ Pode-se complementar que as políticas

¹⁴⁴ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

¹⁴⁵ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação fundamental**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB0498.pdf>. Acesso em 30 mar. 2019.

¹⁴⁶ REBLIN, Iuri Andréas. Quando o saber tem doses saborosas de coragem, ousadia e muita experiência. *In*: PAIVA NETA, Raimunda Ferreira. **Educação inclusiva construída com os professores: uma experiência exitosa**. Passo Fundo: IMED, 2016. p. 20.

¹⁴⁷ PAIVA NETA, Raimunda Ferreira. **Educação inclusiva construída com os professores: uma experiência exitosa**. Passo Fundo: IMED, 2016. p. 39.

¹⁴⁸ GOUVEIA, Taciana. Inclusão social em contextos globais locais: uma construção teórica e estratégica. *In*: AMARAL JR., Aécio; BURITY, Joanildo A. (Orgs.). **Inclusão social, identidade e diferença: perspectivas pós-estruturalistas de análise social**. São Paulo: Annablume, 2006. p. 208.

públicas não eliminam o problema na sua base, que é a mudança de concepção acerca da diversidade e das identidades. Acabam sendo políticas paliativas, quando o trabalho deveria estar aliado à conscientização e a naturalização das diferenças.

Há que se mencionar, ainda, que a inclusão escolar prevista em lei diz respeito às pessoas com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades. Não se refere a outros grupos marginalizados. É bem verdade que as questões de gênero e etnia, por exemplo, possuem discussão igualmente importante. Porém, como temas que devem ser promovidos em vistas aos direitos humanos,

[...] relativos a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros, bem como práticas que contribuam para a igualdade e para o enfrentamento de todas as formas de preconceito, discriminação e violência.¹⁴⁹

A inclusão realizada na escola acaba por ter consequências na sociedade. Uma inclusão bem sucedida na formação escolar terá resultados positivos na vida em sociedade, no sentido de naturalizar a diversidade e romper com a homogeneização.

3.2 Educação inclusiva: currículo, formação docente, avaliação e mediação

A educação é inclusiva quando a metodologia e a didática estão de acordo com as identidades das pessoas. “Não existe alguém completamente incluído ou completamente excluído, o que há são jogos de poder em que, dependendo da situação, da localização e da representação alguns estão enquadrados e outros não.”¹⁵⁰ Na compreensão de Figueira, esse enquadramento se dá a partir do grau de normalidade, medido a partir da adaptação social das pessoas.¹⁵¹ Esse enquadramento apontado por Figueira, bem como os jogos de poder mencionados por Lunardi, não fazem parte de um projeto de educação realmente inclusiva. Lopes e Fabris mencionam que:

A norma disciplinar é constituída a partir de um anormal universal. Isso significa que primeiro se define a norma e depois se identificam os sujeitos, sempre de forma dicotômica ou polarizada, como normais e anormais,

¹⁴⁹ BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 2, 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 31 jan. 2012.

¹⁵⁰ LUNARDI, 2001, p. 1.

¹⁵¹ FIGUEIRA, Emílio. **O que é educação inclusiva**. São Paulo: Brasiliense, 2011. p. 43.

incluídos e excluídos, sadios e doentes, deficientes e não deficientes, aprendentes e não aprendentes, ricos e pobres, brancos e negros, etc.¹⁵²

A educação inclusiva deve partir da identificação dos sujeitos para, então, pensar metodologias e didáticas apropriadas. Desta forma, rompe-se o ambiente escolar normatizado, que “ensina” as pessoas a partir de um único método e uma única didática. A escola é um meio social onde há pessoas diversas, cada uma com sua experiência e identidade. Lopes vai mais além:

Saliento que a inclusão de todos na escola não passa por frágeis mudanças metodológicas, não passa somente pela elevação da autoestima dos alunos, não passa pela oferta de serviços de apoios pedagógicos àqueles não aprendentes, com deficiência e indisciplinados, não passa pelo aumento de projetos da escola, mas passa por uma virada radical nas formas de ver, entender e posicionar os alunos. Passa pela compreensão de que é necessário investir em mudanças pequenas, constantes e produzidas na prática da reflexão teórica sobre o que se vive.¹⁵³

Assim, entre as ações importantes necessárias está a transversalidade na escola, aqui entendida como a abordagem de temas relevantes para a educação integral, conforme consta nos já mencionados Parâmetros Curriculares Nacionais: ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural e orientação sexual.¹⁵⁴

Cabe mencionar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que regulamenta quais são as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas, menciona a necessidade do cuidado com a diversidade e o seu acolhimento, em uma das dez competências gerais da educação básica:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.¹⁵⁵

¹⁵² LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 42-43.

¹⁵³ LOPES, 2005, p. 15.

¹⁵⁴ BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>. Acesso em 30 abr. 2019.

¹⁵⁵ BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Secretaria da Educação, Brasília, 2017. p. 9. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 22 jun. 2019.

A BNCC tem como objetivo nortear os currículos. Por isso, também há que se atentar para o currículo, a formação docente e a avaliação e mediação no que tange a inclusão.

O currículo, segundo José Gimeno Sacristán, representa uma proposta de organização de conteúdos, como uma partitura que articula episódios isolados, a fim de ordená-los com vistas a uma aprendizagem não fragmentada. Ele tem a função de organizar e unificar para o ensino e a aprendizagem, mas, também, reforça fronteiras que delimitam seus componentes, separando entre matérias ou disciplinas.¹⁵⁶ Assim, completa o autor, o currículo organiza, mas também ordena, e acaba adquirindo um poder regulador para outros conceitos, como o de “classe” ou “turma”, “[...] para distinguir alunos entre si e agrupá-los em categorias que os definam e classifiquem.”¹⁵⁷ Com isso, o currículo acaba homogeneizando a educação ao determinar o espaço e o tempo de aprendizagem, aponta Klein.¹⁵⁸

O currículo é o documento de identidade da escola, assinala Tomaz Tadeu Silva. Porém, pondera que o currículo “[...] é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimento e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo.”¹⁵⁹ Essa seleção nem sempre, para não dizer na maioria das vezes, contempla a diversidade, as experiências e as identidades. Por isso, Silva defende que a questão central para qualquer teoria do currículo é ter ciência de qual conhecimento deve ser ensinado. Sua reflexão está relacionada às teorias do currículo, mas o que importa para fins de currículo para uma educação inclusiva é que este esteja de acordo com as necessidades e capacidades de cada pessoa. Assim, a mesma pergunta de Silva sobre as teorias do currículo cabe para a elaboração de um currículo visando a educação inclusiva: “qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo [inclusivo]?”¹⁶⁰ Ainda segundo Silva,

Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente,

¹⁵⁶ SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa currículo. *In*: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 17.

¹⁵⁷ SACRISTÁN, 2013, p. 17.

¹⁵⁸ KLEIN, 2010, p. 18.

¹⁵⁹ SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 15.

¹⁶⁰ SILVA, 2004, p. 15.

envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade.¹⁶¹

Silva toca naquilo que é essencial para uma Inclusão Transversal na escola porque realça a identidade das pessoas e, também, a experiência. Conclui o autor que o currículo possui significados múltiplos: é lugar, espaço, território; é relação de poder; é trajetória; é viagem e percurso. “O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja a identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.”¹⁶²

Para Klein, o currículo precisa deixar o aspecto homogeneizador e “[...] considerar todos os escolares no processo de aprendizagem, e não só as dimensões do seu acesso à escola.”¹⁶³ Para esse propósito, destaca os termos “adaptação curricular”, ou “conjunto de estratégias que permitam flexibilizar os conteúdos do currículo de modo a permitir a todos estabelecer relações com o saber.”¹⁶⁴ Tais formas permitem que sejam realizados ajustes necessários, mas será que isso significa que se está incluindo os alunos e as alunas? Essa pergunta também é colocada por Klein, que justifica afirmando que, ao se fazer ajustes necessários, não se está problematizando o conhecimento e nem a base epistemológica em que a inclusão é proposta.¹⁶⁵ Por isso defende que se deve atentar para o *como*, o *para quê* e o *que* ensinar na escola com o objetivo de incluir todas as pessoas.¹⁶⁶

Por isso, concorda-se com Cunha, sobre o que fazer da sala de aula que deve ser modelado a partir do corpo discente. Afirma que o currículo deve expressar o cotidiano da pessoa aprendente, num diálogo com o dia a dia.¹⁶⁷ A construção do currículo passa pela identificação do saber que o aluno ou a aluna já possui, pelo estímulo da comunicação, pela avaliação dos recursos disponíveis, enfim, pelo contexto da escola e pelo perfil das crianças.

Philippe Perrenoud, ao refletir acerca das competências para ensinar, menciona a necessidade de se considerar as representações dos alunos e das

¹⁶¹ SILVA, 2004, p. 15-16.

¹⁶² SILVA, 2004, p. 150.

¹⁶³ KLEIN, 2010, p. 20.

¹⁶⁴ KLEIN, 2010, p. 20.

¹⁶⁵ KLEIN, 2010, p. 20.

¹⁶⁶ KLEIN, 2010, p. 25.

¹⁶⁷ CUNHA, 2016, p. 28.

alunas.¹⁶⁸ Tais representações são as experiências. Argumenta Perrenoud que discentes não são uma *tabula rasa*. Menciona que tais representações não podem ser desvalorizadas, devendo ser compreendidas e colocadas em discussão. A partir disso, em caso de necessidade, com o que chama de competência didática.¹⁶⁹ Esta intervenção didática pode ser através da mediação do professor e da professora.

Para tanto, a formação dos professores e das professoras é essencial para que haja uma educação inclusiva de fato. Assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais destacam a necessidade da oferta do ensino especializado e de um currículo adequado (com conteúdo e métodos específicos), a formação docente específica é necessária para que este ensino seja aplicado. Mas não somente aplicado diretamente para quem necessita das adequações. Figueira aponta para que docentes sejam preparados e preparadas para receberem, junto com alunos e alunas sem deficiência, os e as colegas com deficiência.¹⁷⁰ Essa recepção também exige a formação. Há uma atitude negativa em relação a quem possui alguma deficiência, como aprendizagem, segundo Capellini, porque a formação docente é, na verdade, a deficiente:

A formação inicial, por sua vez, é, portanto, outro paradoxo. Os graduados saem da universidade teoricamente formados, com um diploma na mão. Todavia, diferentes pesquisas mostram que se sentem despreparados para o enfrentamento real da sala de aula. Muitos não têm domínio de como o aluno se desenvolve, de como se dá o processo de ensino/aprendizagem, de práticas que contemplem a diversidade e o respeito às diferenças. [...] os currículos das licenciaturas atuais ainda não trabalham na perspectiva da diversidade humana considerando a singularidade de cada um.¹⁷¹

Na formação, a futura pessoa docente deve ter a possibilidade de romper barreiras, com um novo olhar, quebrando paradigmas e velhas práticas. Selenir Corrêa Gonçalves Kronbauer argumenta que a formação inicial e continuada de professores e professoras, inclusive das demais pessoas que trabalham em escola (e se pode incluir os gestores, por exemplo), deve se preocupar em desconstruir “verdades” que, isto sim, estimulam a exclusão.¹⁷²

¹⁶⁸ PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 26-27.

¹⁶⁹ PERRENOUD, 2000, p. 28.

¹⁷⁰ FIGUEIRA, 2011, p. 79.

¹⁷¹ CAPELLINI, 2017, p. 137.

¹⁷² KRONBAUER, Selenir Corrêa Gonçalves. *In*: KLEIN, Rejane Ramos. HATTGE, Morgana Domênica. **Inclusão escolar: implicações para o currículo**. São Paulo: Paulinas, 2010. p. 76.

Paiva Neta destaca, nesse sentido, que a pessoa educadora deve ter atitudes positivas frente ao corpo discente de forma a não realizar intervenções a partir do déficit (de aprendizagem), mas a partir da capacidade.¹⁷³ Desta forma, a pessoa educadora incentiva o desenvolvimento da autonomia a partir daquilo que a pessoa discente é capaz. Conforme Paulo Freire, “ensinar exige respeito à autonomia do ser educando [...] O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder aos outros.”¹⁷⁴

Essa ação da pessoa docente não é solitária, mas coletiva e cooperativa. E não somente cooperativa dentro da escola, mas multidisciplinar, com terapeutas e profissionais da medicina que assistem aos discentes. A formação do professor e da professora deve ser integral, ou seja, já com o atendimento especializado na graduação. Por isso, não deveria ser necessária uma especialização, ou formação específica, mas ser algo natural dentro do curso normal de graduação, uma vez que a diversidade é algo natural na sociedade. Ao inserir componentes curriculares específicos na graduação visando esse atendimento, se está inserindo a diversidade no currículo natural. Assim, a mentalidade já passa a ser transformada durante o curso, contribuindo para o novo olhar do professor e da professora. Desta forma, com tal capacitação, será possível ao professor e à professora atuar com alunos e alunas com necessidades educacionais específicas porque

[...] em sua formação de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos ou disciplinas sobre educação especial e desenvolvidas competências para perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos, flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento, avaliar continuamente a eficácia do processo educativo e atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.¹⁷⁵

Carneiro afirma que “[...] a superação da contradição existente na escola, que não consegue cumprir seu papel com todos os alunos, requer, entre outras providências, transformações na política de formação dos professores.”¹⁷⁶ Assim, pode-se investir na formação continuada e na formação em serviço, que acaba tendo o *locus* na própria escola,

[...] onde os elementos constituintes do fazer pedagógico estão presentes.
[...] Defendo uma formação em serviço que trabalhe com os aspectos reais

¹⁷³ PAIVA NETA, 2017, p. 42.

¹⁷⁴ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 66.

¹⁷⁵ CARNEIRO, 2017, p. 126-127.

¹⁷⁶ CARNEIRO, 2017, p. 127.

do cotidiano do professor, a partir da junção do estudo teórico às reflexões da prática, construindo com ele, e não por ele ou para ele, possibilidades reais de transformação de uma estrutura competitiva, meritocrática, tecnicista, enfim, excludente.¹⁷⁷

Essa formação em serviço acaba por utilizar o trabalho docente regular como objeto de formação, tendo a realidade concreta cotidiana como fonte de saber, podendo articular a teoria com a prática. Carneiro chama isto de formação em serviço que se mostra “[...] ser efetiva, por fazer sentido ao professor.”¹⁷⁸ Como está não atende às demandas sociais. Pretende-se apenas integrar, quando na verdade se deve buscar a mudança.

Capellini aponta para outro fator que pode explicar essa situação no caso de inclusão: “O desconhecimento e o medo [sobre as deficiências, transtornos, etc.], por parte das pessoas, são obstáculos às situações em que os alunos da educação especial possam conviver com os demais.”¹⁷⁹ A autora destaca a criação de ambiente prazeroso dentro da sala de aula, tornando discentes e docentes cúmplices no exercício imperativo que é “[...] aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver. O movimento metodológico das atividades no espaço escolar é que favorece essas ações pedagógicas.”¹⁸⁰ O foco deve ser a educação inclusiva para a naturalização da diversidade na sociedade. Assim não se marcam as diferenças. Porém, para alcançar a sociedade, há que se começar pela educação.

Há, ainda, a avaliação a ser considerada no processo de inclusão. Camila Righi Medeiros Camillo afirma que “[...] a avaliação ratifica práticas classificatórias, eleger bons e ruins, tece juízos de valores e estereótipos marcadamente excludentes em seus alunos.”¹⁸¹ Figueira também atenta para os paradigmas classificatórios, entre “alunos regulares” e “alunos especiais”.¹⁸² E para “normalizá-los”, conforme Lockmann e Klein, “[...] organizam-se aparatos pedagógicos, assistenciais e terapêuticos que as

¹⁷⁷ CARNEIRO, 2017, p. 128-129.

¹⁷⁸ CARNEIRO, 2017, p. 126.

¹⁷⁹ CAPELLINI, 2017, p. 137.

¹⁸⁰ CAPELLINI, 2017, p. 140.

¹⁸¹ CAMILLO, Camila Righi Medeiros. Avaliação como dispositivo pedagógico: narrativas de professores surdos no contexto das práticas pedagógicas. *In*: THOMA, Adriana da Silva; KLEIN Madalena. **Currículo e Avaliação: A diferença surda na escola**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2009. p. 78.

¹⁸² FIGUEIRA, 2011, p. 81.

enquadram na razão, na cultura, no sistema de necessidades estabelecidos e aceitos como normal.”¹⁸³ Segundo Camillo:

As práticas avaliativas nos diferentes contextos disciplinares, seja em escolas de surdos ou em escolas denominadas regulares, significando a escola como uma maquinaria complexa onde a avaliação é um dispositivo pedagógico que tem o intuito de corrigir e normalizar os sujeitos que se encontram fora dos padrões de normalidade.¹⁸⁴

Porém, Camilo pondera também que as práticas de avaliação permitem narrar os sujeitos e ao docente exercer seu poder de construir narrativas sobre estes sujeitos. Tais construções discursivas devem ser cuidadosas porque podem ser reduzidas a simples constatações, “[...] reforçando condutas inadequadas, pontuando ‘faltas’ e, assim delimitando lugares a serem ocupados pelos sujeitos nos espaços escolares a fim de melhor corrigi-los e governá-los.”¹⁸⁵

Por isso, a fim de não cair em normatizações ou classificações pejorativas, a educação inclusiva necessita de um projeto pedagógico inclusivo, inserido no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. O PPP, segundo Figueira, é que vai nortear a elaboração e a execução dos planejamentos para a educação inclusiva.¹⁸⁶ As adaptações curriculares devem se dar de forma individual, de acordo com a necessidade do aluno ou da aluna. Isso implica em adaptações metodológicas e didáticas.¹⁸⁷ A avaliação, por exemplo, deve considerar a capacidade do aluno e da aluna em relação ao proposto e priorizar determinados objetivos e conteúdos. Não abandonando os objetivos definidos para todo o corpo discente, “[...] mas acrescentando aqueles relativos às complementações curriculares específicas, minimizando suas dificuldades e desenvolvimento do seu potencial [...]”¹⁸⁸

Para tanto, a mediação docente é fundamental, conforme aponta Bonfim, para que a aprendizagem não seja mecânica, mas reflexiva sobre o que se está aprendendo; “[...] mediar não é dar respostas, é conduzir ao raciocínio de maneira segura e dinâmica, motivando o aluno, construindo com ele a evolução de seu aprendizado em todos os momentos de dificuldades.”¹⁸⁹

¹⁸³ LOCKMANN; KLEIN, 2009, p. 120.

¹⁸⁴ CAMILLO, 2009, p. 79.

¹⁸⁵ CAMILLO, 2009, p. 80.

¹⁸⁶ FIGUEIRA, 2011, p. 84-85.

¹⁸⁷ FIGUEIRA, 2011, p. 86.

¹⁸⁸ FIGUEIRA, 2011, p. 87-88.

¹⁸⁹ BONFIM, 2013, p. 165.

Há que se considerar a bagagem de conhecimento que discentes trazem consigo e que “[...] são capazes de aprender, cada um no seu tempo e do jeito que lhes é próprio. É importante que esse mediador alimente uma elevada expectativa em relação à capacidade dos alunos em progredir [...]”¹⁹⁰, ajudando-os a vencer os obstáculos escolares. Afinal, segundo Mantoan, “[...] o sucesso da aprendizagem está em explorar talentos, atualizar possibilidades, desenvolver predisposições naturais de cada aluno. As dificuldades e limitações são reconhecidas, mas não conduzem/restringem o processo de ensino [...]”.¹⁹¹

A mediação deve estar, portanto, presente também na avaliação, que deve se dar a partir da individualidade de cada aluno ou aluna. Jussara Hoffmann defende que se deve observar cada aprendiz, analisar e compreender a sua forma de aprendizagem e tomar decisões pedagógicas que favoreçam o seu avanço. Esta decisão pedagógica é a ação mediadora. Afinal, o objetivo do processo avaliativo é “[...] conhecer, compreender, acolher os alunos em suas diferenças e estratégias próprias de aprendizagem para planejar e ajustar ações pedagógicas favorecedoras a cada um e ao grupo como um todo.”¹⁹²

Hoffmann destaca que as pessoas diferentes olham o mundo de formas diferentes. Por isso não se pode padronizar a avaliação da aprendizagem¹⁹³ e, acrescenta-se, a própria aprendizagem. Há que se ter sensibilidade, respeito pelo outro, resgatar a convivência e enaltecer procedimentos dialógicos. Para tanto, há que se concordar com Nali Rosa Ferreira, quando aponta que se deve romper com a prática didático-pedagógica-dependente, segundo a qual a pessoa docente apresenta mais respostas do que perguntas, sem estimular dúvidas e questionamentos na construção do conhecimento.¹⁹⁴ Ao não apresentar respostas prontas, a construção do conhecimento considera, portanto, toda a bagagem de conhecimentos que os e as discentes trazem consigo.

¹⁹⁰ BONFIM, 2013, p. 165.

¹⁹¹ MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Ensinando a turma toda – as diferenças na escola. **Pátio – revista pedagógica**, Porto Alegre, ARTMED, Ano V, nº 20, Fev/Abr, p. 18-28, 2002. p. 21.

¹⁹² HOFFMANN, Jussara. **O jogo do contrário em avaliação**. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018. p. 14.

¹⁹³ HOSSMANN, 2018, p. 15.

¹⁹⁴ FERREIRA, Nali Rosa Silva. Mediação. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes; GODOY, Herminia Prado. **Interdisciplinaridade: pensar, pesquisar e intervir**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 149.

Com a mediação, Ferreira destaca o fato de a pessoa docente deixar de ser o centro do processo educativo para ser uma ponte entre discentes e o conhecimento.¹⁹⁵ Para isso, elenca aspectos essenciais para uma mediação eficaz, como: problematização do conteúdo, provocar questionamentos, enaltecer a pergunta e refleti-la criticamente também e alertar discentes para aprendizagem a partir de equívocos.¹⁹⁶ Conforme Hoffmann, “[...] a essência da avaliação mediadora está no ‘envolvimento’ do professor com os alunos e no seu ‘comprometimento com o progresso deles em termos de aprendizagem’”.¹⁹⁷

Por fim, no que tange às crianças com deficiências ou dificuldades/transtornos de aprendizagem, Capellini defende uma pedagogia centrada na criança, “[...] baseada em suas habilidades e não em suas deficiências [...]”.¹⁹⁸ Assim, o ensino se dá a partir da individualidade.

Quando uma característica como a deficiência, por exemplo, impede a adaptação à estrutura fixada pela escola e o aluno não consegue responder de forma igual aos anseios da mesma, toda a estrutura é ameaçada e o instinto de manutenção do mesmo aponta para o sujeito inadaptado como responsável pelo fracasso. Nessa perspectiva, discutimos que a escola tem que acolher os diferentes e criar mecanismos para sua participação. Esse conceito tem sido cada vez mais difundido e adjetivamos a educação, de inclusiva, para marcar que ela deverá assumir **aqueles que historicamente foram excluídos do sistema comum de ensino** e criar condições, ainda que isso signifique total reestruturação do sistema proposto, para garantir sua participação.¹⁹⁹ (Grifo nosso).

“Aqueles” não se refere somente aos que possuem alguma deficiência física ou de aprendizagem, mas que foram excluídos da homogeneização e da marcação fabricada na escola.

3.3 Inclusão Transversal e escola inclusiva

Pretender que a sociedade seja inclusiva supõe que a escola seja inclusiva. A escola deveria ser um lugar comum a todos. O desejo é da “[...] construção de uma sociedade inclusiva compromissada com todos os cidadãos e, nesse grupo, estão todas as pessoas com e sem deficiências, [...]”.²⁰⁰ Isso significa respeitar a

¹⁹⁵ FERREIRA, 2014, p. 150.

¹⁹⁶ FERREIRA, 2014, p. 151-155.

¹⁹⁷ HOFFMANN, 2018, p. 20.

¹⁹⁸ CAPELLINI, 2017, 139.

¹⁹⁹ CARNEIRO, 2017, p. 123.

²⁰⁰ CAPELLINI, 2017, p. 138.

aprendizagem de cada um, com ou sem transtornos globais do desenvolvimento e/ou com altas habilidades/superdotação, bem como a todas as pessoas que sofrem algum tipo de discriminação, seja étnica, de gênero, etc. Lopes e Menezes tratam da inclusão como um projeto para além dos muros da escola:

De que inclusão e de que condições pedagógicas e linguísticas falamos quando argumentamos acerca do que vemos acontecer em nossas escolas? Falamos de uma inclusão excludente fundada na abnegação de professores que se veem altruisticamente envolvidos com um projeto que não deveria ser só seu. Movidos muitas vezes por razões religiosas, civis, missionárias, pedagógicas e até mesmo de autoajuda e voluntariado, os professores se mobilizam pela inclusão, entendendo-a como imperativo ético e não como compromisso político de um Estado que propõe e faz campanhas de inclusão de todos na escola.²⁰¹

A reflexão acerca da inclusão na escola e, conseqüentemente, na sociedade, contempla a sociedade contemporânea diversificada, abarcando a cultura, a economia, a política, a religião, a educação, e tudo o que diz respeito ao ser humano. No entanto, Cecchetti, Oliveira e Hardt destacam que:

O mundo tornou-se um *fato* produzido pela racionalidade europeia no qual a figura do sujeito centrado em si mesmo foi/é exaltado em detrimento da heteronomia. A alteridade é negada, esquecida, suprimida pelo sujeito autônomo, autoconsciente e universal. O discurso abstrato tentou normalizar a diversidade e as identidades foram/são forjadas segundo os moldes de um único padrão.²⁰²

A partir de Cunha, pode-se afirmar que escola foi e é influenciada pela concepção capitalista de trabalho e produção que acaba forjando formas de pensar e modos de relação entre as pessoas.²⁰³ O objetivo é educar para o trabalho, mecanizado, incentivando a disputa entre as pessoas de forma injusta, ou seja, sem equidade. O sistema educacional tem, entre suas finalidades, o objetivo de colaborar na construção das identidades dos meninos e das meninas, segundo aponta Jurjo Torres Santomé. Porém, alerta que:

Se esses conteúdos (línguas, saberes, crenças, ritos, procedimentos, atitudes, valores, etc.) que se utilizam no meio em que se vive servem para

²⁰¹ LOPES; MENEZES, 2010, p. 88.

²⁰² CECCHETTI, Elcio; OLIVEIRA, Lilian Blanck; HARDT, Lúcia Schneider. Educação, diversidade religiosa e cultura da paz: cuidar, respeitar e conviver. In: FLEURI, Reinaldo Matias et al. (Orgs.). **Diversidade Religiosa e Direitos Humanos: Conhecer, respeitar e conviver**. Blumenau: Edifurb, p. 203-228, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32111-diversidade-religiosa-e-direitos-humanos-pdf&category_slug=janeiro-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 out. 2017. p. 208.

²⁰³ CUNHA, 2016, p. 21.

discriminar alguém, vale dizer que estamos perante um sistema educacional injusto, ou seja, classista, e/ou sexista, e/ou racista, e/ou homofóbico, etc. A análise dos possíveis preconceitos nesse tipo de dimensão é o que permite avaliar os níveis de injustiça das instituições docentes.²⁰⁴

Uma escola inclusiva que contempla a Inclusão Transversal não está apenas na função do professor ou da professora em aplicar o conteúdo com métodos e didática específicos. Mas passa por toda a comunidade escolar, desde funcionários da administração, como da manutenção, além do corpo discente e das famílias. Figueira aponta que a escola, enquanto canal de mudança, pode ser um começo para várias transformações para crianças com deficiência.²⁰⁵

No entanto, Klein alerta para o papel que a escola tem assumido em relação à inclusão, através da homogeneização da língua e da cultura.²⁰⁶ Porém, cabe à escola não mais adaptar os diferentes para viverem a cultura hegemônica,

[...] mas produzir uma cultura comum por meio da convivência, participação, valorização de todas as minorias até então estigmatizadas. A escola atual confunde diversidade com desigualdade. Aceitar o princípio da diversidade como um valor e não como um problema é o primeiro passo para a escola ser para todos. Esse valor pressupõe o entendimento de que todos podem aprender, cada qual no seu tempo e capacidade. A escola só será para todos, se reformular seus conceitos de ensino, aprendizagem, avaliação, enfim, desconstruir a ideia de homogeneização e reconhecer que o processo de ensino e aprendizagem é dinâmico, heterogêneo e independe de condições físicas, sensoriais, intelectuais, sociais, entre outras.²⁰⁷

Para isso, enfatiza-se que há que se transformar a escola, conforme defende Rita Vieira de Figueiredo²⁰⁸, com práticas “agregacionistas”. Isso se dá questionando concepções e valores, não adequando espaços ou práticas, mas transformando a realidade das práticas educacionais para o desenvolvimento humano. E este é um desafio visto que “[...] a escola não tem, em sua experiência prática, a vivência com a diferença, quando essa diferença é decorrente, por exemplo, de deficiência.”²⁰⁹ Na

²⁰⁴ SANTOMÉ, Jurjo Torres. Currículo, justiça e inclusão. In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 79.

²⁰⁵ FIGUEIRA, Emílio. **Psicologia e inclusão**: atuações psicológicas em pessoas com deficiência. Rio de Janeiro, RJ: Wak, 2015. p. 89.

²⁰⁶ KLEIN, 2010, p. 17.

²⁰⁷ CARNEIRO, 2017, p. 123.

²⁰⁸ FIGUEIREDO, Rita Vieira de. Políticas de inclusão: escola gestão da aprendizagem na diversidade. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo. **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

²⁰⁹ CARNEIRO, 2017, p. 126.

visão de Klein, a escola tem sua “[...] importância fundamental para produzir novos modos de vida.”²¹⁰

Isso leva a pensar a escola na contemporaneidade considerando o seu entorno, conforme aponta Hattge. A autora menciona que a escola não é uma ilha, mas está inserida num determinado contexto econômico, cultural e social, contexto este que “[...] produz significados e traz efeitos para o cotidiano das escolas.”²¹¹ Assim, além da diversidade das identidades, há ainda o contexto local que demanda particularidades específicas deste contexto. Isso implica em repensar projetos de gestão.

A pergunta que se coloca, então, é de como compreender tais transformações. E, mais ainda, como lidar com a diversidade das experiências e vivências. A escola pode ser a resposta:

A escola, espaço de construção do conhecimento e de socialização, transitam diferentes sujeitos que agregam valores, religiosidades e experiências de vida. Portanto, constitui-se como a grande colaboradora para construção de relações humanas, com vistas a propiciar em sua aprendizagem a promoção à convivência, a tolerância e ao diálogo.²¹²

Eliana Barcellos, ao se referir à escola regular, menciona a diversidade religiosa que está presente nas salas de aula. Por isso, a autora defende ser a escola o espaço do diálogo, “[...] propício para a construção e para o desenvolvimento de uma cidadania da tolerância, da reflexão, com vistas a contribuir para uma cultura de paz tão imprescindível na sociedade contemporânea.”²¹³ Porém, conforme Laude Erandi Brandenburg,

Tanto as questões de gênero quanto outras considerações da diversidade ainda são pouco consideradas no ensino escolar formal. Também o acesso igualitário ainda é um aspecto insuficiente no processo de escolarização da escola pública.²¹⁴

²¹⁰ KLEIN, 2010, p. 17.

²¹¹ HATTGE, 2010, p. 81.

²¹² BARCELLOS, Eliana Cristina Caporale. **Crer aprender e gerir**. São Leopoldo, RS, 2015. 114 p. Dissertação (Mestrado) - Faculdades EST, Programa de Pós-Graduação, São Leopoldo, 2015. p. 99. Disponível em: http://dspace.est.edu.br:8080/jspui/bitstream/BR-SIFE/697/1/barcellos_ecc_tm314.pdf. Acesso em 30 out. 2018.

²¹³ BARCELLOS, 2015, p. 47.

²¹⁴ BRANDENBURG, Laude Erandi. A pedagogia social como campo de conhecimento – características e possíveis conexões interdisciplinares na área de ciências humanas na escola pública. p. 453-461. In: OLIVEIRA, Kathlen Luana de; REBLIN, Iuri Andréas; SCHAPER, Valério Guilherme; GROSS, Eduardo; WESTHELLE, Vitor. **Religião, política, poder e cultura na América Latina**. São Leopoldo (RS): EST, 2012. p. 455. Disponível em:

Cristiana Tramonte também defende que a escola acaba por constituir-se em “[...] um dos mais importantes espaços educativos de promoção e convivência desta diversidade em todos os níveis.”²¹⁵ Na escola, a vivência (experiência) também é valorizada, ainda mais quando se trata da educação a partir da heterogeneidade dos grupos. Bonfim²¹⁶ defende que se deve estudar questões relativas ao ensino e à aprendizagem tendo a compreensão dos processos de significação do aluno e da aluna em relação às suas vivências escolares. Isso porque as vivências adquirem valor no processo interativo e estão intrinsecamente relacionadas com a formação da personalidade das pessoas.

A construção de relações e a noção de si mesmo é um processo dialógico e histórico que envolve a apropriação, a construção e a reconstrução ativa de significados individuais, sócio-históricos e culturais, presentes no aqui e agora das situações vividas. Significados pessoais e valores transmitidos nos planos social e histórico se colocam como elementos presentes na construção de relações sociais e do conhecimento de si mesmo, do outro e dos fenômenos do mundo. É necessário um espaço nas instituições para a discussão das ideias e dos valores levados ao processo pelos alunos.²¹⁷

Bonfim destaca a importância das relações interpessoais porque geram nas pessoas significados essenciais nesse processo de interação social. Por isso há a necessidade de uma intervenção psicopedagógica de forma a conduzir a inserção educacional das pessoas para uma interação sadia com os instrumentos de representação do conhecimento humano já convencionados.²¹⁸ Essa é a aprendizagem para as relações interpessoais.

Por outro lado, a aprendizagem cognitiva deve se dar a partir das potencialidades cognitivas de cada aluno ou aluna, fazendo desafios e provocações. Isso requer olhar cada aluno ou aluna na sua individualidade, ou seja, na sua identidade. No entanto, isso não é algo direcionado para discentes com alguma deficiência ou dificuldade de aprendizagem, mas para o corpo discente em geral. Afinal, todas as pessoas são diferentes.

<http://catalogo.est.edu.br:8080/pergamumweb/vinculos/000000/0000002f.pdf>. Acesso em 30 out. 2018.

²¹⁵ TRAMONTE, 2013, p. 115.

²¹⁶ BONFIM, Regina Andréa Fernandes. Inclusão e educação matemática. *In*: SMOLE, Kátia Stocco; MUNIZ, Cristiano Alberto. **A matemática em sala de aula**: reflexões e propostas para os anos iniciais do ensino fundamental. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 167.

²¹⁷ BONFIM, 2013, p. 167.

²¹⁸ BONFIM, 2013, p. 167.

A partir disso, não se trata apenas de respeitar as diferenças, mas de valorizá-las, conforme menciona Hoffmann: “[...] querer e agir de forma a oportunizar aos alunos a construção de suas próprias hipóteses, de novas ideias, favorecer-lhes maneiras e tempo próprios de aprender.”²¹⁹ Além disso, defende que:

A celebração da diversidade é um verdadeiro desafio porque o modelo classificatório que pautou o último século da educação teve sempre por referencial o padrão, a uniformidade, a homogeneidade. Em virtude disso, nossas instituições de ensino foram e vêm sendo fortemente seletivas e excludentes uma vez que se contrapõem à natureza própria do desenvolvimento humano – que tem sua origem na diversidade.²²⁰

Como bem pondera Hoffmann, “[...] diferenciar não significa subestimar, mas cuidar do jeito que cada um precisa.”²²¹ Ao conviver com a multiplicidade de usos da palavra “inclusão”, o que se espera da escola é o respeito à individualidade, contemplando que o desenvolvimento e a aprendizagem se dão de forma individual. Segundo Capellini:

O mais importante recurso em sala de aula deve ser o próprio aluno, que representa uma fonte rica de experiências, de inspiração, de desafio e de apoio, que, se for utilizada, pode favorecer o processo ensino-aprendizagem. [...]. A atuação do professor, na sala de aula, tem de ser reestruturada em função da heterogeneidade do seu grupo/classe, no que diz respeito aos saberes já adquiridos pelos alunos, às suas vivências, necessidades e interesses, numa perspectiva de pedagogia diferenciada em relação ao mesmo grupo e no mesmo espaço.²²²

A aprendizagem é essencial ao desenvolvimento humano, elevando a importância da escola para o desenvolvimento. Porém, verifica-se que na escola estudantes são inseridos em modelos prontos, pré-estabelecidos, dos quais se aguardam respostas esperadas, “[...] massificando os alunos, ignorando culturas, valores, crenças, e perpetuando um modelo que descaracteriza a maior riqueza do ser humano, que é a sua individualidade.”²²³ Essa massificação e enquadramento acabam por formar um pensamento único, alheio à diversidade. Carneiro afirma:

A escola marca a diferença com ações e espaços separados e não altera sua essência. Dizer que a educação é inclusiva reforça uma contradição. Em

²¹⁹ HOFFMANN, 2018, p. 37.

²²⁰ HOFFMANN, 2018, p. 37.

²²¹ HOFFMANN, 2018, p. 43.

²²² CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. O paradoxo da convivência no contexto escolar: há possibilidade de a educação não ser inclusiva? *In*: RONDINI, Carina Alexandra (org.). **Modernidade e sintomas contemporâneos na educação**. São Paulo: Unesp, Núcleo de Educação a Distância; Cultura Acadêmica, p. 134-143, 2017. p. 140.

²²³ CARNEIRO, 2017, p. 123.

nosso cotidiano, o adjetivo *inclusiva*, usado como complemento do substantivo *educação*, tem sido utilizado para referir a presença do diferente, caracterizado pela deficiência, pela pobreza, pela cor da pele, para citar apenas alguns exemplos, como se a presença física no mesmo espaço significasse garantia de educação para todos.²²⁴

Por isso, questiona-se também a utilização do termo “inclusão”, uma vez que esta marca a criança como diferente²²⁵, ou mesmo incapaz. Carneiro menciona que a sociedade criou mecanismos de separação entre grupos, apresentados de diversas maneiras.²²⁶ Nesta mesma linha, Roberta Acorsi destaca que a escola moderna busca manter a ordem, a disciplina, a simultaneidade de ações e comportamentos em seu espaço. Com isso, a escola impõe um padrão (e, por que não, uma identidade padrão) que considera como normal para uma aprendizagem tida como “ideal”. Assim, o aluno ou a aluna que não se enquadram neste padrão são representados de tal forma que a escola acaba depositando neles a culpa pelo fracasso escolar.²²⁷

Por isso, também não se pode pretender integrar o aluno à escola, ou à sociedade, pois isso significa inserir em algo pré-existente e já com seus vícios e marcações. A “inclusão real” pressupõe mudanças e não mera integração.

Para termos uma escola inclusiva temos que construir outra escola, reorganizar seus espaços com base em sua demanda, olhando para as pessoas e não para os grupos. Criar oportunidades equânimes de desenvolvimento e aprendizagem significa, muitas vezes, fazer diferente: muito mais do que matricular todos os alunos na escola comum, temos que fazer com que essa escola consiga responder às necessidades educacionais de cada um, com efetividade. De maneira geral, a escola tem sido eficiente no cumprimento da lei, a qual determina a matrícula, porém, essa eficiência não se traduz em efetividade, ou seja, a matrícula não garante o efeito esperado que é a escola cumprindo seu papel.²²⁸

Capellini menciona que o paradigma da educação inclusiva está em não segregar quaisquer pessoas para garantir seu processo de escolarização e, acrescente-se, do respectivo desenvolvimento. “Nessa lógica, há um paradoxo – exclusão versus inclusão, lembrando que, sem dúvida, é mais difícil pensar na

²²⁴ CARNEIRO, 2017, p. 123-124.

²²⁵ Mas qual o parâmetro a partir do qual se pode afirmar que uma pessoa é diferente? Segundo Garcez, é o contexto em que a pessoa se encontra que define o que ou quem é diferente. Exemplifica com uma pessoa fisicamente sadia em meio a um grupo de pessoas com alguma deficiência física: quem é o diferente? (GARCEZ, 2014, p. 43).

²²⁶ CARNEIRO, 2017, p. 125.

²²⁷ ACORSI, Roberta. Uma questão de tempo? notas sobre ensinar e aprender na contemporaneidade. *In*: KLEIN, Rejane Ramos; HATTGE, Morgana Domênica. **Inclusão escolar**: implicações para o currículo. São Paulo: Paulinas, 2010. p. 102-103.

²²⁸ CARNEIRO, 2017, p. 130.

convivência de quem culturalmente esteve sempre separado, ou até mesmo excluído de qualquer possibilidade de educação formal.”²²⁹ Por isso, enfatiza-se que a reflexão e a busca pelas soluções passam pela ação protagonista daqueles “marcados” pela inclusão. Segundo Capellini:

Penso que (re)conceituar e implementar novas formas de conceber as instituições escolares, bem como o processo ensino/aprendizagem, é um desafio recorrente aos pesquisadores da educação. Não adianta mais investir em pesquisas de concepções e denúncias de que esse modelo atual de escola não é efetivo, visto que desse discurso as bibliotecas já estão abastadas de trabalhos. [...] o foco de mudanças deve ser tanto para práticas pedagógicas, quanto para os sistemas, na sociedade contemporânea.²³⁰

A educação inclusiva, então, é um processo que visa uma reestruturação mais ampla a partir da escola: da cultura, da prática, das políticas vivenciadas, do ensino e da aprendizagem como fontes para o desenvolvimento. Nas palavras de Cunha, a escola deve estar adequada e organizada de acordo com a diversidade discente. Segundo o autor, isso implica em conceder condições aos docentes trabalharem e se atualizarem. Isso porque “[...] é o imperativo do aluno frequentar a classe regular e fazer parte da diversidade. Além disso, ainda que esteja em uma escola especial, deve ter acesso à escola comum com apoio de serviços especializados.”²³¹

A inclusão escolar deve ser refletida a partir da diversidade das identidades. Essa diversidade contempla os diversos grupos estigmatizados que buscam a sua valorização e seu reconhecimento. A escola tem a função essencial de preparar para a vida, portanto, toda uma geração que enxergue na diversidade algo que é inerente à sociedade.

Para isso, a gestão escolar deve abdicar de formas engessadas de gestão, como modelos prontos que são aplicados para as escolas, a fim de que haja o entendimento de que o contexto e o entorno são fundamentais e específicos para cada escola. Isso implica em possuir um Projeto Político Pedagógico coerente com o corpo discente. Significa elaborar o currículo a partir dos alunos e das alunas. E, tão importante quanto a gestão, há a necessidade da formação docente constantemente.

²²⁹ CAPELLINI, 2017, p. 135.

²³⁰ CAPELLINI, 2017, p. 136.

²³¹ CUNHA, 2016, p. 143.

A escola inclusiva, assim, contemplará a diversidade dos sujeitos escolares de forma a naturalizar a diversidade. A Inclusão Transversal toma forma a partir da escola e se expande para a sociedade em geral.

4 INCLUSÃO TRANSVERSAL E TEOLOGIA

A Inclusão Transversal, sendo um tema inerente ao ser humano na sua integralidade, deve ser contemplado com a reflexão teológica. Pesquisar sobre a inclusão significa refletir sobre as relações pessoais e a vivência em comunidade. A educação cumpre (ou deveria cumprir) essa função. A Teologia, ciência que trata sobre Deus, também diz respeito ao ser humano e, por isso, também reflete acerca do tema. Essa interdisciplinaridade se dá na academia quando há uma conexão orgânica, ou seja, quando se propõe gerar articulação entre diversos universos, a partir de um ponto de interesse em comum, conforme pondera Adriana Benevides Soares.²³²

O Documento de Área da Teologia afirma que se deve “[...] compreender as implicações que as cosmovisões religiosas, as espiritualidades e as teologias exercem junto à vida social, política e cultural do país.”²³³ A ênfase, evidentemente, recai sobre a questão do respeito à diversidade religiosa e à livre manifestação da crença e da não crença. Porém, as implicações da Teologia dizem respeito ao ser humano na sua integralidade, não somente espiritual, mas material, ou seja, às questões sociais, políticas e culturais. É nesse ponto que a inclusão, a partir do seu viés teológico, contribui para naturalizar a diversidade humana em parceria com a Educação, um dos temas correlatos da Teologia, conforme o Documento de Área.²³⁴ Sobre isso, Maria Sueli Periotto destaca que:

[...] se a educação tem como compromisso facilitar a aquisição de conhecimento, a espiritualidade pode ser a ferramenta de uma ação interdisciplinar que desempenhe função motivadora e significativa de abarcar o domínio do saber intelectual e a integralidade da qual cada indivíduo é constituído.²³⁵

Para refletir a inclusão teologicamente, a educação é a parceira imediata. O pesquisador em Teologia e em Ciências da Religião, conforme o documento de área

²³² SOARES, Adriana Benevides. A interdisciplinaridade nas ciências sociais. *In*: CARRARA, Kester. **Educação, universidade e pesquisa**: textos completos do III Simpósio em Filosofia e Ciência: paradigmas do conhecimento no final do milênio. Marília: Unesp-Marília-Publicações, São Paulo, SP: FAPESP, 2001. p. 86.

²³³ CAPES, 2016, p. 10.

²³⁴ CAPES, 2016, p. 14.

²³⁵ PERIOTTO, Maria Sueli. Espiritualidade. *In*: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes; GODOY, Herminia Prado. **Interdisciplinaridade**: pensar, pesquisar e intervir. São Paulo, SP: Cortez, 2014. p.108-109.

da Teologia, deve “[...] poder atuar na formação de docentes para a educação básica e/ou de nível superior [...]”.²³⁶ Essa parceria com a educação, no entanto, se dá de forma mais complexa, em parceria com setores da sociedade em geral, além de órgãos governamentais, e “[...] em desafios nacionais em educação, ética e melhoria da qualidade de vida da população [...]”.²³⁷ Desta forma, a pesquisa interdisciplinar acaba por contribuir com a prática e a reflexão, estando a serviço, também, “[...] da especulação e da experimentalidade, do sensível e do construído, proporcionando uma visão mais completa, global do seu objeto de estudo.”²³⁸

A Teologia reflete acerca da inclusão a partir da experiência das pessoas que sofrem. Ulrich Schoenborn destaca o contexto de experiência e teologia de acordo com Martinho Lutero, que complementou as afirmações “*solus Christus, sola scriptura, sola fide, solo verbo* com a frase *sola... experientia facit theologum*.”²³⁹ Ou seja, a experiência é que faz o teólogo. Isso porque a “[...] experiência não é um conhecimento teórico ou livresco, mas é adquirida em contato com a realidade que se opõe e resiste ao homem [ser humano].”²⁴⁰ Schoenborn destaca que a experiência em sua dimensão histórica possui um significado eminente para a Teologia. Menciona que os textos bíblicos representam experiências feitas, transmitidas. Porém, não significa que se deva assumir tais experiências feitas, repetindo-as, mas que sejam feitas novas e próprias, e, também, expostas para a própria história.²⁴¹

Nesse sentido, o filósofo Antônio Gramsci destaca que “o erro do intelectual consiste em acreditar que se possa saber sem compreender e, principalmente, sem sentir e estar apaixonado (não só pelo saber em si, mas também pelo objeto do saber) [...]”.²⁴² No caso da Teologia, conforme Rudolf von Sinner, por ser uma ciência responsável sobre o falar de Deus, ao fazer de forma acadêmica, o faz de forma descritiva e exploratória a partir das narrativas.²⁴³ Essas narrativas evidenciam a

²³⁶ CAPES, 2016, p. 9-10.

²³⁷ CAPES, 2016, p. 10.

²³⁸ SOARES, 2001, p. 89.

²³⁹ SCHOENBORN, Ulrich. **Fé entre história e experiência**. São Leopoldo: Sinodal, 1982. p. 9.

²⁴⁰ SCHOENBORN, 1982, p. 8.

²⁴¹ SCHOENBORN, 1982, p. 10.

²⁴² GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986. p. 139.

²⁴³ SINNER, Rudolf Eduard von. Teologia como ciência. **Estudos Teológicos**, São Leopoldo, v. 47, n. 2, p. 57-66, dez. 2007. p. 60-61. Disponível em: http://www3.est.edu.br/publicacoes/estudos_teologicos/vol4702_2007/ET2007-2d_rvsinner.pdf. Acesso em 19 jun. 2019.

experiência de uma pessoa, de um povo, em determinado contexto e época. Por isso, a Teologia é orgânica, porque se envolve com o contexto no qual está sendo refletida.

Educação e Teologia compartilham saberes em benefício da coletividade. Assim, ao se propor pensar a inclusão de forma transversal a partir da Teologia, reflete-se a partir da comunidade de fé e como ela age no contexto da pessoa excluída. Discute-se Teologia e diversidade para defender uma transversalidade da inclusão. Destacam-se as identidades excluídas sob a ótica da Teologia. Todas as identidades necessitam ser sempre contempladas porque no corpo de Cristo, na Igreja de Cristo, nas comunidades de fé, todos e todas são iguais.

4.1 Apontamentos acerca da Teologia da Inclusão ou Inclusivista

A Teologia tem usado os conceitos “Teologia da Inclusão” e “Teologia Inclusivista” para tratar da inclusão das pessoas que não estão no padrão identitário da sociedade. No entanto, tais conceitos são usados de forma específica para determinados contextos. A Teologia deve(ria), porém, compreender a diversidade teológica (cristã ou não), cada qual no seu contexto e a partir da sua história do mundo, fundamental para a compreensão da pluralidade religiosa. Assim, a diversidade teológica fundamenta uma Teologia para a Inclusão Transversal a partir da sua própria prática inclusiva em relação às demais religiões. Autores como Leonardo Boff, Rubem Alves, Gustavo Gutiérrez, entre outros, tratam do sofrimento das pessoas que são marginalizadas e como a Teologia vem ao encontro delas.

Emílio Figueira²⁴⁴, com paralisia cerebral, ficando com sequelas na fala e movimentos, trata da teologia da inclusão a partir da sua experiência. Igualmente reflete sobre a educação inclusiva²⁴⁵ e toma também a psicologia como saber para tratar do tema.²⁴⁶ Figueira defende que, para se falar em Teologia da Inclusão, há que se rever, inicialmente, os próprios conceitos.

Rever a visão que temos das pessoas com deficiência, abandonando conceitos de coitadinhos, vítimas, a deficiência como consequência de castigos ou pecados. Abandonar a posição que nós cristãos sempre tivemos de assistencialistas ou piedade para com essas pessoas, apoiados em nossas caridades, trazendo-as para serem parte de nossas comunidades

²⁴⁴ FIGUEIRA, Emílio. **Teologia da Inclusão**. A trajetória das pessoas com deficiência na história do Cristianismo. São Paulo: Figueira Digital, 2015

²⁴⁵ FIGUEIRA, 2011

²⁴⁶ FIGUEIRA, 2015.

crists em total igualdade. Sobretudo, temos que cada vez mais identificar e eliminar do nosso meio os estigmas religiosos!²⁴⁷

Na plataforma do *Google Acadêmico* constata-se que a maior parte das reflexões relaciona Teologia da Inclusão ou Inclusivista com questões de gênero ou deficiência.²⁴⁸ Autores e autoras que refletem acerca de gênero, raça/etnia, religião, etc., não necessariamente utilizam este termo para referenciar a inclusão a partir da Teologia. Por vezes mencionam teologia inclusiva, mas na maioria das vezes refletem a diversidade e a pluralidade relacionadas à teologia.²⁴⁹ Campos, autor de um dos textos relacionados pela plataforma, relata a importância da Teologia da Inclusão no que tange às questões de gênero. Menciona que, caso

[...] a religião não fosse importante, ou, se fosse algo descartável na vida das pessoas, enfim, se os sistemas sociais não contemplassem os parâmetros religiosos (subsistemas sociais), certamente não haveria necessidade de um comportamento, bem como de um discurso que, em hipótese, talvez pudesse ser chamado de “Teologia da Inclusão”.²⁵⁰

Argumenta Campos que a religião é necessária para o ser humano se localizar em meio a um mundo dotado de significado, além de compreender-se como parte de um cosmos. A religião auxilia as pessoas a entenderem a si mesmas dentro de um contexto de relações com outras pessoas.²⁵¹ Cíntia Rugno de Aguiar dos Santos, ao refletir a partir de relatos e experiências aos quais teve acesso durante o período em que cursou o seu mestrado, destaca que

[...] a tomada de consciência é uma capacidade do sujeito, indicativa da sua presença ativa e ferramenta mental de sua autonomização. Ela é extraída dos saberes teóricos e do conhecimento das próprias experiências. As duas fontes de conhecimento se inter-relacionam, mas preservam sua polaridade, mesmo em seus questionamentos [...].²⁵²

²⁴⁷ FIGUEIRA, Emílio. **Teologia da Inclusão**. São Paulo: Figueira Digital, 2015. p. 115.

²⁴⁸ Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=%22teologia+da+inclus%C3%A3o%22&btnG=&oq=%22teol. Acesso em 16 out. 2018.

²⁴⁹ Tal afirmativa se dá após pesquisa nas plataformas do *Google Acadêmico* e *Scielo* com os termos “teologia da inclusão” e “teologia inclusiva”.

²⁵⁰ CAMPOS, Ellwes Colle. **Parada gay do Distrito Federal: seus símbolos e suas religiosidades**. Universidade Católica de Goiás, s/d. p. 8. Disponível em: <http://www.dhi.uem.br/gtreligiao/pdf/st7/Campos,%20Ellwes%20Colle%20de.pdf>. Acesso em 30 set. 2018.

²⁵¹ CAMPOS, s/d, p. 8.

²⁵² SANTOS, Cíntia Rugno de Aguiar dos. O “caminhar para si” através das vivências e experiências no Mestrado Profissional em Teologia na Faculdades EST. **Coisas do Gênero**, Revista de Estudos Feministas em Teologia e Religião, São Leopoldo, v.4, n. 1, p. 07-25, Jan.- Jun. 2018. p. 8. Disponível em: <http://periodicos.est.edu.br/index.php/genero/article/view/3323/3010>. Acesso em 20 set. 2018.

Santos menciona que passou a enxergar melhor os espaços das mulheres ao conviver diretamente com a temática na sua formação. Percebeu que há uma “[...] carga ideológica que é imposta ao longo da vida e que leva à passividade e à obediência, e que tinha se esvaído diante da clareza do conhecimento.”²⁵³ Menciona, inclusive, que as mulheres, muitas vezes, naturalizam a subordinação feminina. Ela mesma reproduzia o machismo inconscientemente. Desta forma, na teologia acabou por encontrar a abertura para a inclusão, uma Teologia da Inclusão da mulher.

No que tange às relações homoafetivas, conforme lembra Humberto Maiztegui Gonçalves, ao tratar da Teologia da Inclusão a partir de Atos 15.1-35, destaca que Deus não fez nenhuma distinção entre as pessoas.²⁵⁴ Gonçalves utiliza a perícopes para se referir à inclusão de pessoas discriminadas por sua homossexualidade. Justifica que o texto em todo o seu conteúdo é inclusivo porque trata da salvação para todas as pessoas, mesmo as incircuncidadas. Especificamente sobre a imoralidade sexual,

[...] o sentido é a superação das práticas sexuais ritualizadas e vinculadas ao culto às divindades gregas. A chamada ‘imoralidade sexual’ sempre é tratada dentro de um mesmo contexto, o da idolatria, a mesma que promovia a exclusão das pessoas mais pobres e todo tipo de desigualdades sociais.²⁵⁵

Porém, a controvérsia gerada em torno de Atos 15.1-35 acaba por refletir na contemporaneidade, entre aqueles legalistas conservadores e as “[...] pessoas que vivem e sonham com uma Igreja inclusiva [...]”.²⁵⁶ Esse sonho pode ser vislumbrado na Igreja da Comunidade Metropolitana de Maringá, no Paraná. Adriana Gelinski menciona que

[...] mesmo que o cristianismo institucional hegemônico (igrejas evangélicas ou/e católicas) apregoem a compreensão do mundo a partir de dois polos, masculino e feminino, e que compreenda a existência de pessoas com sexualidades e gêneros dissidentes relacionando a algo pecaminoso, doença, manifestação do mal ou heresia, a ICM [Igreja da Comunidade Metropolitana] realiza uma teologia da inclusão, a qual compreende e respeita cada pessoa como ela é, bem faz uma leitura alternativa dos textos bíblicos com o objetivo de incluir a todos/as.²⁵⁷

²⁵³ SANTOS, 2018, p. 17.

²⁵⁴ GONÇALVES, Humberto Maiztegui. Teologia da inclusão a partir de At 15.1-35: superando as barreiras da discriminação contra pessoas homossexuais. **Estudos Bíblicos** (Vozes), n. 66, p. 62-69, 2000. p. 63.

²⁵⁵ GONÇALVES, 2000, p. 68.

²⁵⁶ GONÇALVES, 2000, p. 69.

²⁵⁷ GELINSKI, Adriana. Relações entre a Identidade Cristã de grupos LGBT e a Igreja da Comunidade Metropolitana, Maringá-Paraná: algumas considerações. **II Simpósio Internacional da ABHR, XV**

Essa leitura alternativa dos textos bíblicos significa, conforme a autora, compreender o momento histórico em que foi escrito, através da exegese, da hermenêutica e do estudo da História.²⁵⁸ É o que argumentam Gomes e Neto: a “[...] Teologia Inclusiva tem por proposta promover uma releitura da Bíblia, afirmando que a mesma não condena a homossexualidade.”²⁵⁹ Moisés Costa Neto também destaca esta nova leitura da Bíblia, ou releitura bíblica, a fim de que se reestruture o pensamento religioso relacionado às minorias sexuais.²⁶⁰

É possível “justificar” tal releitura ao se considerar o aporte das teorias de gênero que compreendem a construção do masculino e do feminino no processo cultural. Luciana Steffen, que desenvolve uma pesquisa acerca da Teologia da deficiência, enfocando, particularmente, a mulher com deficiência, destaca que, durante séculos as mulheres foram (e são) discriminadas a partir de concepções que a colocam como fraca física e mentalmente, algo naturalizado como sendo da “essência feminina”.²⁶¹

Assim, concorda-se com Leme Garcez²⁶² que defende que se faça uma revisão das bases teóricas e metodológicas no que tange à educação porque ser homem ou mulher é uma construção social que implica em atitudes culturalmente aceitas e desejáveis. Desta forma, tal revisão também seria possível (ou necessária) em relação à releitura bíblica, no sentido de revisar sentidos de uma construção social de uma determinada época.

Simpósio Nacional da ABHR, II Simpósio Sul da ABHR, Florianópolis, UFSC, p. 1-18, 25 a 29 jul. 2016. p. 2. Disponível em: http://www.simpósio.abhr.org.br/resources/anais/6/1471238987_ARQUIVO_Trabalho_ABHR.pdf. Acesso em 30 set. 2018.

²⁵⁸ GELINSKI, 2016, p. 3.

²⁵⁹ GOMES, Christiane Teixeira; NETO, José Antônio de Fontes. O movimento homossexual e o protestantismo brasileiro e as raízes de uma dualidade. **IV Colóquio de História**, Abordagens Interdisciplinares sobre história e sexualidade, UNICAP, p. 463-474, 16 a 19 de novembro de 2010. p. 470. Disponível em: <http://www.unicap.br/colóquiodehistoria/wp-content/uploads/2013/11/4Col-p.463.pdf>. Acesso em 17 set. 2018.

²⁶⁰ COSTA NETO, Moisés. **Sexo, gênero, devoção**: dramas da sexualidade em comunidades evangélicas inclusivas. 2013. Tese (doutorado). 192 fls. Programa de Pós-Graduação em Sociologia, UFPB, João Pessoa, 2013. p. 128. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/11776/1/Arquivototal.pdf>. Acesso em 30 set. 2018.

²⁶¹ STEFFEN, Luciana. **Mulheres com deficiência e direitos sexuais e direitos reprodutivos**: as múltiplas faces da invisibilidade e os desafios para a teologia. São Leopoldo, RS, 2018. 259 p. Tese (Doutorado) - Faculdades EST, Programa de Pós-Graduação, São Leopoldo, 2018 Disponível em: http://dspace.est.edu.br:8080/jspui/bitstream/BR-SIFE/863/1/steffen_I_td171.pdf. Acesso em 26 jun. 2019. p. 170.

²⁶² GARCEZ, 2014, p. 55.

Essa revisão é, na verdade, uma necessidade para a teologia e a igreja, enquanto comunidade de fé, que, segundo João Manuel Duque²⁶³, encontra-se desiludida com a precária conciliação com a modernidade²⁶⁴, tida como inimiga da fé cristã. Faltam, no entanto, critérios de orientação, no confuso contexto do atual: “A orientação, agora, não vai tanto no sentido da dignidade, responsabilidade e liberdade do sujeito humano, entregue a si mesmo e construtor de si próprio, mas do ser humano frente à interpelação do outro.”²⁶⁵

Menciona, ainda, Duque, a crítica à unidade hermenêutica. Destaca, entre outros, o conceito da diferença que, em linhas gerais, é o adiamento do sentido, de algo que deixa vestígios, mas não alcança a última palavra de sentido.²⁶⁶ Para fins da presente reflexão acerca das releituras e revisões de interpretações bíblicas, significa deixar em aberto possibilidades de compreensão e de sentidos.

Por isso, ratifica-se a prática de uma teologia inclusiva baseada nas experiências, conforme enfatiza Gelinski, o que leva a uma reflexão teológica para uma Inclusão Transversal.²⁶⁷ Para tanto, enfatiza-se a importância da experiência. Também Duque destaca a teologia a partir da narrativa das experiências, ressaltando que “a experiência concreta – subjetiva ou comunitária – é sempre experiência nas condições da temporalidade e da historicidade.”²⁶⁸ Rosino Gibellini, ao destacar a teologia feminista, menciona a experiência como uma das três tarefas da investigação histórica-teológica, chamando-a de recuperação de histórias escondidas que se perderam (as histórias delas). A título de complementação, as outras duas tarefas são a crítica da tradição androcêntrica (a história dele) e a elaboração de uma teologia inclusiva da totalidade da experiência humana.²⁶⁹

Gelinski menciona que a teologia inclusiva se dá a partir da

[...] necessidade de uma interpretação contextual e não homofóbica/sexista da Bíblia. [...] há um aumento nas discussões e reflexões em torno de uma

²⁶³ DUQUE, João Manuel. **Para o diálogo com a pós-modernidade**. São Paulo: Paulus, 2016. p. 20.

²⁶⁴ A modernidade em seu sentido socioeconômico, definidora de uma sociedade técnico-industrial que visa o bem-estar; em seu sentido filosófico-científico, que se refere à racionalidade centrada na ilustração e no progresso; seu sentido estético-cultural, com inovações artísticas centradas no indivíduo. (DUQUE, 2016, p. 24). Em linhas gerais, uma modernidade que se caracteriza pela produção, consumismo, razão/racionalidade, secularização, universalismo e individualismo.

²⁶⁵ DUQUE, 2016, p. 47.

²⁶⁶ DUQUE, 2016, p. 82.

²⁶⁷ GELINSKI, 2016, p. 3.

²⁶⁸ DUQUE, 2016, p. 237.

²⁶⁹ GIBELLINI, 1998, p. 464.

teologia inclusiva, a qual incluía homossexuais e não somente homossexuais, mas pessoas que não seguem a norma.²⁷⁰

Sob esta perspectiva, o pecado, segundo Gelinski, não está na questão sexual, e, acrescenta-se, na diversidade religiosa ou em qualquer aspecto que esteja fora daquilo que se tem por normal, mas no afastamento de Deus. A Teologia da Inclusão (ou Inclusivista) percorrerá, na perspectiva de Gomes e Neto, “[...] o mundo cristianizado e não cristão buscando agregar aqueles que foram excluídos pelas religiões tradicionais.”²⁷¹ Há, inclusive, o surgimento de novas denominações religiosas com o intuito de fomentar tal teologia inclusiva:

Na década de 2000 chegam ao Brasil Igrejas que pregam os valores da teologia inclusiva. No Rio de Janeiro foi fundada a Igreja Cristã Contemporânea em 2006. Mesmo que timidamente, essas Igrejas abertas ao público em geral, independente da orientação sexual, estão buscando espaço no território nacional, com o intuito de absorver a parcela de cristãos que tem relacionamentos homo afetivos.²⁷²

Cláudio Leite Leandro estudou a “rede SexxxChurch”. Esta rede possui um *site* que interliga as denominações “S8 Rio”, na cidade do Rio de Janeiro; “Manifesto”, e “Caverna de Adulão”, em Minas Gerais; “Vineyard Capital”, em São Paulo; e, a Orgânica, está apenas na internet. Menciona que a característica marcante desta rede é o discurso que favorece a diversidade, um discurso de “[...] acolhida a toda e qualquer pessoa, supostamente sem julgamentos morais. Uma das falas de um dos seus idealizadores é de que se pratica a “teologia da inclusão” e que “Jesus ama a todos.”²⁷³ No entanto, os reais objetivos de tais igrejas, conforme apontam os autores, somente a história poderá dizer quais são exatamente.

O que se percebe é que são criadas novas comunidades de fé porque as pessoas não estão sendo acolhidas nas comunidades originais. Assim, “novas teologias” surgem com “o objetivo de modificar práticas existentes na Igreja e na Teologia, rearticular a doutrina cristã que praticou e pratica a opressão [...]”²⁷⁴

²⁷⁰ GELINSKI, 2016, p. 9.

²⁷¹ GOMES; NETO, 2010, p. 470.

²⁷² GOMES; NETO, 2010, p. 473.

²⁷³ LEANDRO, Cláudio Leite. Sexxxchurch – diversidade sexual em igrejas evangélicas “pós-modernas”. **Seminário Internacional Fazendo Gênero**, UFSC, p. 1-9, 23 a 26 de agosto de 2010. p. 3. Disponível em: <http://nigs.paginas.ufsc.br/files/2012/01/Texto-completo-fg9.pdf>. Acesso em 30 set. 2018.

²⁷⁴ STEFFEN, 2018, p. 174.

A pergunta que se coloca é por que, mesmo comunidades tradicionais, leitoras da Bíblia, excluem igualmente pessoas que fogem do padrão identitário? Qual é o tipo de leitura e de interpretação que é realizada por tais comunidades? Importante ter a ciência de que as compreensões teológicas opressoras “sustentam práticas eclesiais que excluem as pessoas com deficiência do convívio em uma comunidade religiosa.”²⁷⁵

Pode-se especular que o motivo de práticas opressoras e leituras/interpretações bíblicas se dão a partir de interesses particulares, portanto, passa por algo mais complexo. Paola Lili Lucena menciona a Igreja Católica enquanto agência de poder e produtora de sentidos, colaborando para significações, como, por exemplo, sobre os gêneros.

Tais significações produziram determinados efeitos sobre a sociedade, que legitimaram comportamentos e poderes assimétricos para os gêneros. Essa situação possibilita uma hierarquização de gênero, que é sacralizada e naturalizada pelo discurso religioso. Assim, a religião católica tem construído representações a respeito do homem e da mulher e, nesse sentido, contribuiu para a assimetria de poderes entre homens e mulheres, na medida em que o seu discurso é visto por alguns como sagrado.²⁷⁶

Há um poder regulador da Igreja nas sociedades secularizadas de forma a guiar a leitura e a interpretação da Bíblia. No caso específico da mulher, atribui-se a ela, segundo interpretações bíblicas, uma culpa, como pelo pecado original, discurso que acompanha e acompanhou o discurso católico acerca da posição da mulher no grupo social.²⁷⁷ Gebara menciona que a naturalização, neste caso, significa

[...] tornar certos comportamentos predeterminados pela natureza ou por Deus e afirmar, por exemplo, que a vocação sacerdotal das mulheres é o cuidado cotidiano e não diz respeito às políticas públicas em favor do bem comum. Não podemos mais acreditar que há tarefas ou trabalhos especificamente masculinos e outros femininos, como se tivéssemos identidades laborais predefinidas.²⁷⁸

²⁷⁵ STEFFEN, 2018, p. 173.

²⁷⁶ LUCENA, Paola Lili. “**Nenhum lar sem o lar católico!**”: discursos e vivências sobre gênero, família e sexualidade no jornal Lar Católico (1954- 1986). Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011. p. 225.

²⁷⁷ LUCENA, 2011, p. 227.

²⁷⁸ GEBARA, Ivone. Ordenação de mulheres: para qual Igreja e com qual teologia? **Revista IHU Online**, São Leopoldo, 27 de junho de 2017. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/569049-ordenacao-de-mulheres-para-qual-igreja-e-com-qual-teologia-artigo-de-ivone-gebara>. Acesso em 25 jun. 2019.

Assim se poderia elencar outras interpretações, como acerca da justificação da escravização das pessoas negras, com o argumento de que os seres humanos estavam divididos

[...] em estamentos e grupos ocupacionais como obra da divina providência. Havia um leque de argumentação para justificar a escravidão que era usada ao sabor da ocasião: ora era lembrada a justificativa de 'guerra justa' (negros podiam ser escravizados se capturados em combate considerado justo); ora eram apontados os benefícios para os africanos do contato com o cristianismo para que pudessem se libertar da barbárie, ora era ainda lembrada a necessidade de eles, os etíopes, pagarem, como descendentes de Caim, seus pecados originados da maldição divina.²⁷⁹

Nesse sentido, urge trazer para o presente a experiência e a história bíblica, com a qual a comunidade traz a promessa do passado, a de congregar com todas as pessoas, de forma a naturalizar a diversidade humana e não amaldiçoar a partir de interpretações ou conjecturas. A história do sofrimento ensina a lidar com o presente e a planejar/vislumbrar o futuro (desejável).

4.2 Inclusão Transversal e o diálogo inter-religioso

Há uma diversidade religiosa na contemporaneidade que se apresenta como desafio no que diz respeito às relações entre as religiões que compõem tal diversidade. Esse desafio pode ser enfrentado através da epistemologia ecofeminista inclusiva, defendida por Ivone Gebara.²⁸⁰ A epistemologia inclusiva é aquela que acolhe a diversidade de experiências religiosas como sendo expressões de um mesmo corpo que busca a unidade. Gebara chama de epistemologia ecofeminista²⁸¹, que

[...] tem a pretensão de querer ser inclusiva. Isto significa que não impõe limites rígidos ao conhecimento. Em primeiro lugar, trata-se de inclusivismo no que se refere à diversidade de nossas experiências; ele não tem apenas consequências cognitivas, mas consequências éticas. Assim, não nos

²⁷⁹ PAIVA, Ângela Randolpho. **Católico, protestante, cidadão**: uma comparação entre Brasil e Estados Unidos. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2011. p. 64.

²⁸⁰ GEBARA, Ivone. **Teologia ecofeminista**: ensaio para repensar o conhecimento e a religião. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

²⁸¹ "Ecofeminismo é um termo originalmente criado pela feminista francesa Françoise d'Eaubonne em 1974. É a teoria que busca o fim de todas as formas de opressão. Relaciona as conexões entre as dominações por raça, gênero, classe social, dominação da natureza. [...] O feminismo pode ser definido como o pensamento e o movimento em direção à igualdade política, econômica e social entre mulheres e homens. A ecologia é o estudo da relação entre grupos humanos e seus ambientes físico e social. A combinação das palavras ecologia e feminismo, o ecofeminismo abraça a ideia de que a opressão das mulheres e a opressão ou destruição da natureza estão intimamente ligadas." (VIDA SUSTENTÁVEL, 2014, s/p).

orientamos por um único padrão, paradigma, cultura, cristianismo ou orientação sexual que se imponham como normativas. Daí a vacuidade de um único critério para o conhecimento verdadeiro.²⁸²

Encontra-se novamente nas experiências uma forma de incluir ou, conforme Gebara, de acolher a diversidade. A exclusão ocorre mesmo dentro do seio das igrejas. Juan José Tamayo lembra o caso do teólogo Rubem Alves. Foi perseguido politicamente durante a Ditadura Militar no Brasil (1964-1985) e teve que se exilar fora do Brasil, e foi expulso da Igreja Presbiteriana devido às suas ideias que deram origem à Teologia da Libertação. Menciona Tamayo que essa experiência de exclusão de teólogos e teólogas de suas igrejas é algo que acontece de forma constante, mas que leva a caminhos para uma teologia inclusiva, intercultural, interétnica e interdisciplinar.²⁸³ Ou seja, o estado de exclusão leva a formulações mais amplas de inclusão.

Leme Garcez²⁸⁴, por sua vez, reflete sobre a teologia do pluralismo e o exclusivismo e inclusivismo religioso. O exclusivismo diz respeito à pretensão de cada religião ser a eleita como única possuidora da verdade. Tal exclusivismo leva à exclusão e não respeita a diversidade religiosa.

Por outro lado, Leme Garcez²⁸⁵ menciona o inclusivismo religioso, segundo o qual Cristo está presente em todo o lugar. Tal visão inclusivista cristã compreende, também, pessoas que pertencem a outras religiões, não-cristãs, porque estas serão salvas mesmo não confessando a fé cristã. No entanto, tal teologia inclusivista ainda seria excludente, na visão de Leme Garcez, mencionando, então, a teologia do pluralismo. Este pluralismo pressupõe a validação da outra pessoa como ela é, nem excluindo, nem incluindo.²⁸⁶ Desta forma, não se aplica a tolerância religiosa, nem a indiferença, mas respeito e reconhecimento da outra religião.

A teologia do pluralismo é, em outras palavras, uma forma de não incluir o outro ou a outra em algo pré-estabelecido e tido como verdade. Mas de enxergar o diverso como ele é não necessitando ser aceito ou tolerado, nem mesmo incluído.

²⁸² GEBARA, 1997, p. 74.

²⁸³ TAMAYO, Juan José. Rubem Alves: el teólogo que escapó del gueto de las iglesias. p. 231-233. *In*: REBLIN, Iuri Andreas. **Outros cheiros, outros sabores...** O pensamento teológico de Rubem Alves. São Leopoldo: Oikos, 2014. p. 232.

²⁸⁴ GARCEZ, 2014, p. 65.

²⁸⁵ GARCEZ, 2014, p. 66-67.

²⁸⁶ GARCEZ, 2014, p. 68.

Afinal, até que ponto aquele que é diverso ou aquela que é diversa quer ser incluído ou incluída? Celso Gabatz entende que:

O respeito à liberdade e à diversidade religiosa implica na aceitação e no reconhecimento como parte da realidade humana. O respeito à diversidade perpassa o aprendizado de superação dos preconceitos, discriminações e intolerâncias em que não se coloca o próprio sistema de valores e verdades como parâmetro universal para todas as pessoas. Liberdade religiosa não pode ser confundida com liberdade de promoção religiosa em espaços de órgãos públicos e a interferência da religião e seus sistemas de verdade nos atos civis de interesse público. As religiões, ao mesmo tempo em que devem ser respeitadas, precisam exercer o respeito às diferenças e às diversidades, aprendendo a conviver em sociedade livre e democrática, promovendo a igualdade, a justiça, a solidariedade, a liberdade de expressão, convicção ou crença, a superação dos preconceitos e discriminações e os direitos humanos.²⁸⁷

Assim, outras formas de expressão religiosa e de vivência da espiritualidade são possíveis. A questão que Leme Garcez coloca, no entanto, é o vínculo que se estabelece entre tais expressões religiosas e a realidade concreta, no que tange a defesa da vida.²⁸⁸ O vínculo com outras religiões deve ter como pressuposto, portanto, o bem-estar de todas as pessoas.

Desta forma é possível estabelecer um diálogo. Jürgen Moltmann defende que do diálogo “[...] os parceiros obtêm um novo perfil do que lhes é próprio, um perfil dialógico.”²⁸⁹ Prossegue afirmando que o diálogo faz com que as pessoas se tornem testemunhas recíprocas da verdade de sua religião. Roselene da Silva Gonçalves reitera a relevância do diálogo “[...] no conhecimento do outro e na possibilidade de se fazer parte da vida do outro.”²⁹⁰ Complementa afirmando: “É no poder do diálogo que se faz a conquista e a entrega ao outro ser, como alguém que é digno de ser compreendido.”²⁹¹

Não é objetivo do diálogo, portanto, o consenso, ainda que sempre se busque a verdade. O objetivo é se chegar numa “‘diversidade reconciliada’, a diferença

²⁸⁷ GABATZ, Celso. Diversidade e intolerância religiosa na sociedade brasileira contemporânea. **Protestantismo em Revista**, São Leopoldo, v. 37, p. 3-19, 2015. p. 3. Disponível em: <http://periodicos.est.edu.br/index.php/nepp/article/view/2638/2426>. Acesso em 30 out. 2018.

²⁸⁸ GARCEZ, 2014, p. 70.

²⁸⁹ MOLTMAN apud RIBEIRO, 2011, p. 13.

²⁹⁰ GONÇALVES, Roselene da Silva. **O princípio da diversidade em processos de escolarização: uma releitura de cenários, à luz dos desafios educacional, teológico e pedagógico.** São Leopoldo, RS, 2011. 65 fls. Dissertação (Mestrado Profissional) - Escola Superior de Teologia, Programa de Pós-graduação, São Leopoldo, 2011. p. 15. Disponível em: http://dspace.est.edu.br:8080/jspui/bitstream/BR-SIFE/272/1/goncalves_rs_tmp195.PDF. Acesso em 10 out. 2018.

²⁹¹ GONÇALVES, 2011, p. 18.

suportada e produtivamente conformada.”²⁹² Afinal, bem lembra Eneida Jacobsen, “[...] a argumentação, se bem empregada, pode ser caminho para a inclusão e a libertação.”²⁹³ Assim o uso das palavras pode revelar relações de poder e de submissão.²⁹⁴ Também pode levar, então, à libertação. A questão está na forma e nos fins para os quais se utiliza a palavra. Esse diálogo deve ser realizado dentro da esfera pública a fim de evidenciar as diferenças e, desta forma, reivindicar políticas específicas inclusivas para essa diversidade.

A explicitação das diferenças com vistas, por exemplo, ao desenvolvimento de políticas especiais para a inclusão social de determinados grupos, ou mesmo a identificação de divergências sobre os quais um acordo não parece possível são possibilitadas através do diálogo na esfera pública. Por meio da linguagem verbal, não apenas ideias, mas também sentimentos podem ser trazidos para a avaliação pública e, se considerado apropriado, submetidos à tentativa de sua reformulação no contexto em que são formados e reproduzidos culturalmente.²⁹⁵

É no diálogo que se conhece o outro e se evidencia a diversidade. Silva e Ulrich defendem, ainda, que a humanidade se completa no diálogo, que leva à compreensão do outro e, conseqüentemente, ao respeito mútuo. No diálogo inter-religioso, mencionam os autores, destaca-se, “[...] primeiramente, uma atitude de humildade, seguida da alteridade, conduzindo para a abertura ao outro e, desta forma, um enriquecimento mútuo para todos e todas envolvidos e envolvidas no diálogo.”²⁹⁶ Esse diálogo é fundamental também na questão da diversidade étnica.

A etnia, segundo Quintero²⁹⁷, é um grupo humano com origem e história comuns, com o qual as pessoas se identificam, se comprometem e interagem, além de compartilhar valores e realizações culturais. Em tempos de homogeneização, Quintero destaca, ainda, a “re-etnificação”, ou seja, o processo de uma nova tomada de consciência a fim de assumir e afirmar o compromisso e a identificação étnica.²⁹⁸

²⁹² MOLTMAN apud RIBEIRO, 2011, p. 13.

²⁹³ JACOBSEN, Eneida. **Teologia e teoria política**: aproximações críticas entre correntes da teologia contemporânea e o pensamento político de Jürgen Habermas. São Leopoldo, RS, 2015. 324 p. Tese (Doutorado) - Faculdades EST, Programa de Pós-Graduação, São Leopoldo, 2015. p. 244. Disponível em: http://dspace.est.edu.br:8080/jspui/bitstream/BR-SIFE/572/1/jacobsen_e_td134.pdf. Acesso em 30 out. 2018.

²⁹⁴ JACOBSEN, 2014, p. 245.

²⁹⁵ JACOBSEN, 2014, p. 252.

²⁹⁶ SILVA, Airton Vitorino da; ULRICH, Claudete Beise. Pluralidade religiosa brasileira : a importância do diálogo inter-religioso. **Protestantismo em Revista**, São Leopoldo, v. 43, p. 83-94, 2017. p. 93. Disponível em: <http://periodicos.est.edu.br/index.php/nepp/article/view/2937/pdf>. Acesso em 28 out. 2018.

²⁹⁷ QUINTERO, Manuel. CLAI. **Etnias, culturas y teologías**. Quito: CLAI, 1996. p. 8.

²⁹⁸ QUINTERO, 1996, p. 9.

Esse movimento vai, portanto, na contrapartida da homogeneização, quer seja, na reativação da cultura e na diferenciação com as demais. Neste contexto de “re-etnificação”, a religião tem parte importante, uma vez que simboliza a dimensão antiga e originária²⁹⁹, ou seja, remete aos mitos próprios de criação. Conforme Quintero, a teologia é a reflexão sistemática sobre a experiência e a vivência religiosa do povo em seu passado, na sua história, no seu presente e para projetos futuros. A reflexão sistemática, no entanto, vem após a experiência e a vivência religiosa concreta.³⁰⁰

No que tange, por exemplo, a questão indígena, Oliveira e Darella mencionam a categoria generalizante “índio” para a diversidade indígena. Mencionam que “[...] somente no Brasil existem 305 etnias indígenas, cada uma com sua língua, costumes, tradições, cosmovisão e formas próprias de organização social, política e econômica, que compõem uma realidade multissocietária e pluricultural.”³⁰¹ Por isso, se mostram importantes as narrativas de cada etnia indígena, através da sua tradição oral, a fim de mostrarem as suas “[...] cosmovisões, representadas nos ritos (ou rituais) e explicitadas nas narrativas mitológicas, estão presentes e operantes no cotidiano e em todos os aspectos da vida dos povos indígenas.”³⁰² Concluem que “[...] os povos indígenas não precisam de atos de condescendência, mas de justiça histórica e cultural, direitos indispensáveis para o restabelecimento de sua dignidade.”³⁰³

Cristiana Tramonte reflete acerca dos afro-brasileiros e segue a mesma linha de raciocínio. Defende que há uma diversidade de práticas religiosas afro-brasileiras, decorrentes, em parte, da variedade étnica de negros africanos trazidos ao Brasil pelo sistema escravista, com “[...] influências culturais e religiosas variadas, que se distribuíram pelo país gerando traços identitários diferenciados.”³⁰⁴ Não há uma etnia

²⁹⁹ QUINTERO, 1996, p. 11.

³⁰⁰ QUINTERO, 1996, p. 15.

³⁰¹ OLIVEIRA, Silvia Maria de; DARELLA, Maria Dorothea Post. Diversidade religiosa indígena: diferentes maneiras de ser e estar no mundo. In: FLEURI, Reinaldo Matias et al. (Orgs.). **Diversidade Religiosa e Direitos Humanos**: Conhecer, respeitar e conviver. Blumenau: Edifurb, p. 203-228, 2013. p. 82. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32111-diversidade-religiosa-e-direitos-humanos-pdf&category_slug=janeiro-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 out. 2017.

³⁰² OLIVEIRA; DARELLA, 2013, p. 89.

³⁰³ OLIVEIRA; DARELLA, 2013, p. 89.

³⁰⁴ TRAMONTE, Cristiana. Religiões afro-brasileiras: direitos, identidades, sentidos e práticas do “povo-de-santo” In: FLEURI, Reinaldo Matias et al. (Orgs.). **Diversidade Religiosa e Direitos Humanos**: Conhecer, respeitar e conviver. Blumenau: Edifurb, p. 203-228, 2013. p. 102. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32111-diversidade-religiosa-e-direitos-humanos-pdf&category_slug=janeiro-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 out. 2017.

negra ou indígena, mas várias indígenas e negras e cada qual deve ser compreendida na sua particularidade através das experiências vislumbradas nos mitos e nos ritos. Esta é a vivência da diversidade.

As experiências/vivências e as suas narrativas caracterizam e expõem um modo de ser. Estas experiências ocorrem em temporalidades que influem neste modo de ser. Por isso, religião e etnia podem estar em transformação de acordo com a sua temporalidade, defende Quintero.³⁰⁵ Tais transformações culturais e religiosas são, portanto, inerentes a todas as pessoas. E o diálogo é essencial para que todas etnias e religiões possam viver e expressar suas identidades.

4.2 Teologia para uma Inclusão Transversal

A diversidade humana é o que impulsiona a reflexão teológica para a Inclusão Transversal, uma teologia a partir da diversidade humana estigmatizada e excluída, seja em relação à deficiência, à etnia, ao gênero, à religião, às pessoas pobres e exploradas de múltiplas formas. Emílio Figueira, deficiente físico e religioso, relata que se sentiu acolhido e envolvido na comunidade da Igreja Batista, onde descobriu um Deus amoroso e, também, onde tinha liberdade de expressão. Sentiu-se, de fato, incluído, pertencente à comunidade Batista.³⁰⁶ É o que destaca Marcos Anderson Tedesco, a necessidade de superar interpretações tradicionais da Igreja – e equivocadas – acerca das pessoas com deficiência, tais como se fosse uma punição de pecados cometidos, falta de fé ou manifestação demoníaca.³⁰⁷ Desta forma, acredita Tedesco, é possível viabilizar “[...] uma igualdade de condições e um sentimento de pertencimento de fato.”³⁰⁸

Luciana Steffen destaca que a relação entre corpo e alma sempre esteve em tensão a partir da Teologia. A salvação, segundo a autora, estava relacionada à conexão mental e cognitiva com Deus, e separada do corpo. O corpo passou a ser visto como local e causa do pecado de forma que as pessoas passaram a negá-lo,

³⁰⁵ QUINTERO, 1996, p. 16.

³⁰⁶ FIGUEIRA, 2015, p. 18.

³⁰⁷ TEDESCO, Marcos Anderson. Inclusão e exclusão de pessoas com deficiência nas igrejas: um olhar a partir da Educação Cristã. **Revista de Estudos Pentecostais Assembleianos - REPAS**, Joinville, v. 2, p. 1-11, 2017. p. 8. Disponível em: <http://revista.repas.com.br/index.php/repas/article/view/23>. Acesso em 20 out. 2018.

³⁰⁸ TEDESCO, 2017, p. 9.

devido às “tentações” por ele provocadas. Por isso, a Teologia “[...] ficou marcada por essa compreensão segundo a qual o corpo é menos importante que a alma, devendo ser repreendido e desprezado.”³⁰⁹

Para “desmontar” as compreensões errôneas acerca das pessoas com deficiência, Figueira destaca a temática a partir dos livros do Antigo e Novo Testamentos. Menciona Noé e sua aparência “diferente”, Isaque e a sua cegueira, Jacó e seu andar manco em decorrência de uma luta, entre outros, relacionados por vezes como fruto do pecado humano. Destaca, também, a Judeia retratada no Novo Testamento,

[...] muito viva, muito real, com seus costumes, atitudes, onde encontramos diversas considerações sobre pessoas com deficiências ou doenças muito sérias. Ainda eram fortes e enraizadas as crenças populares de que a maioria dos males era consequência da interferência de maus espíritos ou como um castigo para pagamento de pecados antigos.³¹⁰

Porém, Flávio Josefo (37 ou 38 d.C. – 100 d.C.), historiador da época de Cristo, expõe que os “defeitos” não são resultado de pecados de crianças, nem devem ser imputados a alguma culpa dos pais, mas à má natureza.³¹¹ O argumento está em João 9.1-3:

¹ Ao passar, Jesus viu um cego de nascença.

² Seus discípulos lhe perguntaram: "Mestre, quem pecou: este homem ou seus pais, para que ele nascesse cego? "

³ Disse Jesus: "Nem ele nem seus pais pecaram, mas isto aconteceu para que a obra de Deus se manifestasse na vida dele."

Jesus fez mais de 40 milagres e 21 deles estariam relacionados à deficiência física ou sensorial. Figueira destaca os seguintes:

[...] cego de nascimento (João 9:1-7), cego em Betsada (Marcos 8:22-26), cego Bartimeu de Jericó (Marcos 10:46 e Lucas 8:35-43), dois cegos de Jericó (Mateus 20:29-34), dois cegos de Cafarnaum (Mateus 9:27-31), cegos na Galileia (Mateus 15:29-31), cego e mudo (Mateus 12:22), mudo de Cafarnaum (Mateus 9:32-34), mudos na Galileia, (Mateus 15:29-31), surdo-mudo na Decápole (Marcos 7:31-37), surdo-mudo de Cesareia, (Marcos 9:16-26 e Lucas 9:37-43), coxos na Galileia (Mateus 15:29-31), leprosos de Cafarnaum (Mateus 8:1-4, Marcos 1:40-45 e Lucas 5:12-14), dez leprosos (Lucas 17:13-19), hidrópico (Lucas 14:1-6), mulher com espinha curvada (Lucas 13:11-13), homem de “mão seca” (Mateus 12:9-13, Marcos 3:1-6 e

³⁰⁹ STEFFEN, 2018, p. 168.

³¹⁰ FIGUEIRA, 2015, p. 80.

³¹¹ FIGUEIRA, 2015, p. 104.

Lucas 6:6-11), parálítico servo do centurião (Mateus 8:5-13), parálítico em Betsaida (João 5:5-9), parálítico de Cafarnaum (Mateus 9:1-8, Marcos 2:1-12 e Lucas 5:17-26).³¹²

Figueira considera que a ação de Jesus nas curas é uma demonstração de que “[...] um doente não deve ser estigmatizado pela sociedade, apesar dos costumes da época.”³¹³ Costumes e lei pretendiam favorecer parte da sociedade. Esse favorecimento foi fortemente combatido por Jesus, como em Marcos 11, sobre o comércio no Templo, ao invés das orações.

Segundo as leis da época, era por ali que pecadores e impuros teriam que passar se quisessem encontrar novamente Deus, pois a reconciliação com Deus só seria alcançada com a oferta regular de sacrifícios, dízimos e taxa ao templo, cujo montante chegava a quase um quarto da população. Mesmo que os sacerdotes jamais admitissem isso (já que se sentiam amparados pela lei, pela constituição), a verdade é que o perdão e a reconciliação com Deus estavam sendo usados como fonte de exploração.³¹⁴

Para combater as exclusões, Jesus mesmo veio como pobre, foi preso e depois morto. Em outras palavras, também foi um excluído. Como tal, lutou contra a exclusão denunciando as atrocidades cometidas, como no referido comércio no Templo. Pregou defendendo as pessoas pobres: “E, levantando ele os olhos para os seus discípulos, dizia: Bem-aventurados vós, os pobres, porque vosso é o reino de Deus” (Lc 6.20).

No entanto, a história da Igreja posterior à morte de Cristo mostra, no caso da deficiência, o pecado como origem, ou a possessão por algum espírito do mal, como “[...] a condenação feita pelos principais nomes da Reforma, considerando as pessoas com deficiência (principalmente as deficiências intelectuais) como demoníacas, apoiando as eliminações delas pela Inquisição.”³¹⁵ Porém, novos conhecimentos (médicos e científicos), além de uma filosofia mais humanista e com reflexões teológicas, acabam por revelar outro momento histórico. No caso da Teologia, acaba por contemplar o ser humano na sua diversidade, nas diferenças entre as pessoas que complementam uma à outra, como membros de um mesmo corpo. “Incluir não é ser bom ou um ato de caridade. Incluir é ser realmente cristão!!!”³¹⁶

³¹² FIGUEIRA, 2015, p. 85.

³¹³ FIGUEIRA, 2015, p. 91.

³¹⁴ FIGUEIRA, 2015, p. 107.

³¹⁵ FIGUEIRA, 2015, p. 168.

³¹⁶ FIGUEIRA, 2015, p. 188.

Desta forma, a inclusão para com as pessoas com deficiência está longe de ser aquilo que Costa-Renders defende, no caso, “[...] a inclusão de pessoas com deficiência como uma responsabilidade social das igrejas.”³¹⁷ A preocupação da autora está com a educação inclusiva, a acessibilidade e em como inserir as pessoas com deficiência ao mercado de trabalho. No entanto, inclusão não pode, apenas, dizer respeito à mera inserção das pessoas, através de formas ou modelos prontos e naturalizados pela sociedade. Por isso, a Teologia tem a missão de enfatizar a diversidade das pessoas, seja no que diz respeito à deficiência, à religiosidade, à etnia ou ao gênero, entre outras marcas, ou seja, deve tratar da Inclusão Transversal.

Refletir acerca da inclusão a partir da Teologia (assim como a partir da Educação) não deveria ter nenhuma locução adjetiva, como da pessoa deficiente, da raça, da mulher, da pessoa homossexual, das religiões, do encarcerado e da encarcerada, etc. Deixar em aberto significa inserir todos os grupos excluídos na sociedade e dar vez e voz à experiência de cada pessoa. Essa experiência acaba levando a uma Teologia que contempla a Inclusão Transversal porque naturaliza a diversidade humana em suas identidades e parte das experiências das pessoas.³¹⁸

Sandra Kamien Tehzy identifica vários grupos marginalizados na Bíblia: estrangeiros, crianças, mulheres, escravos, órfãos, viúvas e pessoas com deficiência. A justificativa para tal discriminação estava relacionada a “[...] motivos religiosos ligados a questões de pureza e impureza. Isto quase sempre levava esses grupos de pessoas a viverem em situação de pobreza, marginalidade e muitas vezes de mendicância.”³¹⁹

Tehzy destaca o livro de Levítico, que expõe leis que regravam quem não poderia ter contato com o Sagrado, como as pessoas com deficiência (Lv 21.18-23). Mas, por outro lado, lembra a autora, no mesmo capítulo de Levítico,

³¹⁷ COSTA-RENDERS, Elisabete Cristina. A inclusão de pessoas com deficiência: a responsabilidade social da igreja. **Caminhando**, Revista da Faculdade de Teologia da Igreja Metodista, UMESP, São Bernardo do Campo, v. 16, n. 2, p. 65-76, 2016. p. 65. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/Caminhando/article/viewFile/4103/3542#page=65>. Acesso em 30 set. 2018.

³¹⁸ STEFFEN, 2018, p. 174.

³¹⁹ TEHZY, Sandra Kamien; KLEIN, Remí. **Simplesmente igreja**: um olhar sobre inclusão de pessoas com deficiência em busca de contribuições para uma práxis comunitária inclusiva. São Leopoldo, 95 f. Dissertação (Mestrado) - Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2008 Disponível em: http://dspace.est.edu.br:8080/jspui/bitstream/BR-SIFE/620/1/tehy_sk_tm185.pdf. Acesso em: 30 abr. 2019. p. 50.

[...] apesar de proibir o contato de sacerdotes impuros, doentes ou com deficiência de exercer a função sacerdotal e ter contato direto com o sagrado, não os exclui da comunhão, pois eles podiam comer da parte sacerdotal dos sacrifícios, sendo assim garantido o seu sustento. Podemos ver esse compromisso e cuidado em favor das pessoas com deficiência em outros textos: Deuteronômio 27.15-26 cita que fazer um cego se perder é um delito grave, ao lado dos delitos sociais e sexuais relacionados (v.18-19); Levítico 19.13s: 'Não amaldiçoarás um surdo-mudo, e não porás obstáculo diante de um cego, mas temerás o teu Deus'; Jó 29.11-17, onde Jó é inspirado a socorrer o pobre, o órfão e a viúva, a zelar pela justiça e ser "olhos para o cego e pés para o coxo".³²⁰

Em relação aos profetas, como Isaias e Jeremias, Tehzy lembra que as pessoas com deficiências eram vistas como anúncio de um novo mundo, no sentido de serem guiadas fora dos "caminhos escabrosos" (Is 42), uma vez que Deus deseja a vida em abundância para as pessoas.³²¹ Na verdade, o que se observa é que, assim como exclui por um lado, proibindo o acesso ao Sagrado, a ocupar a posição de Sacerdote, não exclui do cuidado.

Já no Novo Testamento, Jesus sempre esteve ao lado das pessoas que estavam à margem da sociedade, como "[...] os pobres, os doentes, os publicanos, as prostitutas, os pagãos, doentes, crianças, mulheres, ou seja, aqueles que eram considerados pecadores e impuros e por isso excluídos."³²² Isso significava estar ao lado daqueles que não estavam de acordo com a lei, como os pagãos, ou seja, os não judeus. Também as pessoas pobres, por não terem instrução, não cumpriam a lei da forma conveniente.³²³ Porém, tais conceitos e compreensões, segundo Tehzy, devem ser compreendidos no seu tempo, "[...] e é a partir deste pano de fundo que precisamos olhar a relação de Jesus com as pessoas, especialmente na sua relação com pessoas e grupos marginalizados, dentre eles as com as pessoas com deficiência."³²⁴ E além disso, compreender que a atuação de Jesus se dá sob a perspectiva do Reino de Deus, ou seja, não para o futuro, mas para o presente.

Assim, Jesus rompe com os valores excludentes ao se relacionar com as pessoas marginalizadas. Sendo Jesus Cristo o fundamento da Igreja (1Co 3.11), sua forma de se relacionar com as pessoas em suas diversidades acaba sendo, também, fundamento da Igreja. Por isso Tehzy é feliz ao concluir que:

³²⁰ TEHZY, 2008, p. 52.

³²¹ TEHZY, 2008, p. 52-53.

³²² TEHZY, 2008, p. 53.

³²³ TEHZY, 2008, p. 54-55.

³²⁴ TEHZY, 2008, p. 56.

Em muitos textos que discutem a questão da inclusão de pessoas com deficiência, a religião várias vezes é apontada por ter contribuído e justificado, direta ou indiretamente, com concepções discriminatórias e excludentes. Intrigante é que isso aconteceu baseado em textos bíblicos e interpretações teológicas, apesar da atuação e pregação de Jesus, também registrada na Bíblia, que contesta todo e qualquer princípio religioso, legal ou cultural, que sustente tais concepções.³²⁵

Apesar desta contrariedade, entre interpretações equivocadas e a atuação de Jesus com os marginalizados, a sociedade contemporânea permanece excludente e, desta forma, há que se evidenciar as pessoas que não estão dentro daquilo que se considera normal ou que é de consenso. Assim, a Teologia necessita sempre reforçar e rememorar a atuação de Jesus. Para tanto, há a Teologia da Libertação e a sua opção pelas pessoas pobres e oprimidas; a Teologia Feminista que desmascara a retórica masculina; a Teologia Negra para afirmação da etnia; e a Teologia Indígena que guarda a riqueza da espiritualidade dos povos originários latino-americanos.³²⁶ Importante mencionar que a Teologia da Libertação reúne as comunidades excluídas, ajudando na naturalização da diversidade. Por isso, a Teologia da Libertação permanece atual, porque reúne os grupos, cada qual na sua identidade definida, na luta pela igualdade.

A Teologia acolhe todas as pessoas porque todas elas são fruto da criação de Deus. Assim, aquilo que difere uma pessoa da outra evidencia a diversidade que faz parte dessa criação. A partir de Rubem Alves percebe-se, também, uma nova perspectiva teológica, uma síntese do humanismo político com a teologia da graça protestante, ou seja, um pensamento sobre a realidade presente com vistas ao futuro. Essa aparente dialética não representa para Alves um conflito entre o espírito da linguagem da fé e o espírito do compromisso para com a libertação, pois, ainda que diferentes, não constituem um problema sério, uma vez que a fé liberta o ser humano da história. Segundo Alves, a linguagem da comunidade de fé não estabiliza o ser humano uma vez que “[...] deve ser entendida como se dando entre a leitura da Bíblia e a dos jornais.”³²⁷

A fé se mostra dinâmica no sentido de que permanece em movimento, acompanhando a realidade. A linguagem da fé deve ter poder: A) para criticar cada

³²⁵ TEHZY, 2008, p. 59.

³²⁶ RIBEIRO, Antonio Carlos. Teologia e contribuições hermenêuticas latino-americanas. **Protestantismo em Revista**, São Leopoldo, v. 26, 2011, p. 11-42.

³²⁷ ALVES, Rubem. **Da esperança**. Campinas: Papirus, 1987. p. 121.

linguagem, B) oferecer horizontes maiores para a esperança, e C) pela liberdade que empresta à atividade humana.³²⁸ Assim, há uma dialética da vida da comunidade cristã pela busca de uma linguagem que expresse o seu compromisso (de fé) com a libertação das pessoas.³²⁹ Prossegue Alves defendendo que a linguagem de fé é expressão da imaginação, não sendo descritiva transformando fatos em valores: “A imaginação, ao rejeitar os fatos como seu limite, exprime a transcendência da razão sobre o mundo estabelecido.”³³⁰ Isto não é alienação, pois a linguagem da ciência também passa pelo risco por algo ausente para abrir novos caminhos em direção ao futuro. É um “[...] erro acreditar-se que a descoberta científica ocorre por meio de um processo simples de acumulação de fatos descritos objetivamente, sem auxílio da imaginação.”³³¹

No entanto, a ciência é “[...] confirmada através do poder do jogo da linguagem para juntar peças dadas de um jogo [...], a linguagem da fé, ao contrário, é radicalmente crítica. Não aceita os fatos como valores.”³³² Destrói os fatos escravizantes e cria novos, libertadores. Miguez Bonino, por sua vez, enfatiza que a fé busca enraizar-se num sujeito histórico coletivo “[...] e não simplesmente na soma total de indivíduos”.³³³ Ele une a linguagem da fé com a linguagem da história/realidade das pessoas.

Leonardo Boff defende, nessa mesma linha, que o Divino irrompe na vida do ser humano, levando a um choque existencial, tendo a fé como aquela que “[...] interpreta toda a realidade à luz de Deus.”³³⁴ Essa fé se dá a partir do contexto no qual a pessoa está inserida. Por isso, a Teologia é “[...] uma ciência regional porque contempla todas as realidades à luz de Deus ou sob a perspectiva da fé.”³³⁵ Universal é a fé em Deus, como Absoluto na ordem dos seres.

O universal da fé só existe concretizado sob a forma do particular. Porque é assim, podemos falar das distintas teologias: a patrística, de teor sapiencial; a escolástica, de caráter científico e sistemático, a moderna, histórico-existencial, etc. [...] **Cada um (particular) sistematizou a seu modo o dado da fé (universal) com os instrumentos teóricos próprios do seu tempo.**

³²⁸ ALVES, 1987, p. 123-124.

³²⁹ ALVES, 1987, p. 124.

³³⁰ ALVES, 1987, p. 222.

³³¹ ALVES, 1987, p. 223.

³³² ALVES, 1987, p. 223-224.

³³³ MÍGUEZ BONINO, José. **A Fé em busca de eficácia**. São Leopoldo: Sinodal, 1987. p. 61.

³³⁴ BOFF, Leonardo. **O caminhar da igreja com os oprimidos**. Do vale de lágrimas à terra prometida. Rio de Janeiro: CODECRI, 1980. p. 156.

³³⁵ BOFF, 1980, p. 174.

O que resulta é sempre uma teologia particular e não uma teologia universal.³³⁶ (grifo nosso).

A teologia latino-americana é fruto do encontro entre fé e razão (que é sempre histórica). Tem o condicionamento da sua época, da sua sociedade, das suas relações (e destinatários) nesse contexto:

[...] todo ponto de vista é a vista de um ponto. A pergunta que se há de fazer continuamente não é: até que ponto minha teologia está livre de interesses (ideologias), mas: esta forma de teologia com quem se compromete? Que interesses possui? E o critério teológico é: confrontar-se com os interesses do Evangelho, criticar os interesses da teologia com os interesses e compromissos do Jesus Histórico.³³⁷

O chão da teologia latino-americana é a pessoa pobre/oprimida, sendo o interlocutor preferencial – ou a referência – a sociedade.³³⁸ A teologia, ao colocar em jogo certa racionalidade, contempla o universo cultural das pessoas crentes. “Toda a teologia se pergunta sobre o significado da Palavra de Deus para nós no presente da história.”³³⁹ A partir de Gutiérrez, compreende-se que o universo cultural reformula a mensagem do Evangelho para a contemporaneidade. Gutiérrez relaciona teoria e práxis: um novo entendimento da fé, “[...] que ensina a ligar, conhecer e transformar teoria e prática.”³⁴⁰ Crer (fé) em Deus significa comprometer-se com sua vida e com a de todos os seres humanos; significa sair de si mesmo e se entregar a Deus e a todos. Assim, a ortodoxia é a ortopráxis. Deus se revela como amor, numa realidade marcada pela pobreza e pela opressão.³⁴¹ Portanto, o amor é tanto a ortodoxia como o que move para a ortopráxis.

Conforme Boff, a teologia e a fé possuem em si mesmas uma dimensão libertadora. Acredita-se no Sentido que acolhe e aceita radicalmente. “[...] fé cristã que se faz verdade, se faz liberdade e libertação [...]”³⁴² A dimensão libertadora da teologia está encoberta dentro do sistema eclesiástico. É preciso revertê-la para uma práxis corajosa, o que implica numa “[...] libertação de certo tipo de teologia abstrata e constituída num sistema fechado de conceitos.”³⁴³ Isso não se dá com novas

³³⁶ BOFF, 1980, p. 174.

³³⁷ BOFF, 1980, p. 175.

³³⁸ BOFF, 1980, p. 176.

³³⁹ GUTIÉRREZ, 1981, p. 86.

³⁴⁰ GUTIÉRREZ, 1981, p. 89.

³⁴¹ GUTIÉRREZ, Gustavo. **Falar de Deus a partir do sofrimento**. Petrópolis: Vozes, 1987.

³⁴² BOFF, 1980, p. 61.

³⁴³ BOFF, 1980, p. 71.

interpretações de interpretações, mas mediante nova experiência e práxis diferentes da fé e da igreja.

Não há portadores exclusivos de libertação e opressão: tudo na história é sinal e instrumento de salvação e perdição. A salvação/libertação é oferecida por Deus a todos desde o início da história.³⁴⁴ Ser cristão é superar os fechamentos absolutizantes, ser sedento por justiça, ser engajado e participante no processo libertador, se colocar para o outro de forma corajosa, “[...] que leva ao sacrifício da própria segurança, da própria saúde e, quem sabe, na própria vida.”³⁴⁵ Afinal, a fé das pessoas crentes leva a compreender a realidade e identifica a necessidade da ação do amor (ortodoxia com a ortopraxis) para com as pessoas oprimidas. Uma doação incondicional movida pela fé incondicional, que é universal, mas que sente sob os seus pés o chão da pessoa oprimida que grita por justiça e igualdade.

O par Teologia e Inclusão estão, portanto, intrinsecamente relacionados. Afinal, a teologia, em sua essência, ao se ocupar de Deus, se ocupa de todas as pessoas, criadas à sua semelhança, conforme Gênesis 1.27: “E criou Deus o homem à sua imagem; à imagem de Deus o criou; homem e mulher os criou.” Deus é, portanto, a própria diversidade, esta que é negada ou tomada de preconceitos. Deise Tomazin Barbosa explica que:

O preconceito é um juízo preconcebido, um desconhecimento pejorativo de uma pessoa ou grupo social e a discriminação é um comportamento de não aceitação. O preconceito para com as pessoas com deficiência vai desde acreditar que necessitam ser dependentes dos outros, são maus ajustados e infelizes, são ‘marcados’ e menos inteligentes, são improdutivos, merecem compaixão e piedade, até acharem que estes estão sendo ‘punidos’ por algum pecado. Se existe um lugar onde esse comportamento não deve ser aceito é a igreja, pois esta não deve estar alienada da sociedade e é o lugar onde a real prática dos princípios bíblicos [...].³⁴⁶

Ao estudar e refletir a teologia cristã, se está referindo a um conjunto de princípios cristãos. Nesse sentido, a diversidade dos membros é uma das características principais do cristianismo, num só corpo, o de Cristo. A Igreja é "um só corpo em Cristo" (Rm 12.5); "um só corpo" (1Co 10.17); "o corpo de Cristo" (1Co

³⁴⁴ BOFF, 1980, p. 74.

³⁴⁵ BOFF, 1980, p. 78.

³⁴⁶ BARBOSA, Deise Tomazin. Prefácio. p. 8-14. FIGUEIRA, Emílio. **Teologia da Inclusão**. São Paulo: Figueira Digital, 2015. p. 10.

12.27; Ef 4.12); "no corpo" (Hb 13.3). A Epístola de Paulo aos Coríntios é digna de reprodução no que tange à diversidade do corpo de Cristo:

¹² Ora, assim como o corpo é uma unidade, embora tenha muitos membros, e todos os membros, mesmo sendo muitos, formam um só corpo, assim também com respeito a Cristo. ¹³ Pois em um só corpo todos nós fomos batizados em um único Espírito: quer judeus, quer gregos, quer escravos, quer livres. E a todos nós foi dado beber de um único Espírito.

¹⁴ O corpo não é feito de um só membro, mas de muitos. ¹⁵ Se o pé disser: "Porque não sou mão, não pertenço ao corpo", nem por isso deixa de fazer parte do corpo. ¹⁶ E se o ouvido disser: "Porque não sou olho, não pertenço ao corpo", nem por isso deixa de fazer parte do corpo. ¹⁷ Se todo o corpo fosse olho, onde estaria a audição? Se todo o corpo fosse ouvido, onde estaria o olfato? ¹⁸ De fato, Deus dispôs cada um dos membros no corpo, segundo a sua vontade. ¹⁹ Se todos fossem um só membro, onde estaria o corpo? ²⁰ Assim, há muitos membros, mas um só corpo.

²¹ O olho não pode dizer à mão: "Não preciso de você!" Nem a cabeça pode dizer aos pés: "Não preciso de vocês!" ²² Ao contrário, os membros do corpo que parecem mais fracos são indispensáveis, ²³ e os membros que pensamos serem menos honrosos, tratamos com especial honra. E os membros que em nós são indecorosos são tratados com decoro especial, ²⁴ enquanto os que em nós são decorosos não precisam ser tratados de maneira especial. Mas Deus estruturou o corpo dando maior honra aos membros que dela tinham falta, ²⁵ a fim de que não haja divisão no corpo, mas, sim, que todos os membros tenham igual cuidado uns pelos outros. ²⁶ Quando um membro sofre, todos os outros sofrem com ele; quando um membro é honrado, todos os outros se alegram com ele.

²⁷ Ora, vocês são o corpo de Cristo, e cada um de vocês, individualmente, é membro desse corpo. (1Co 12.12-27).

O corpo possui membros diferentes e cada um possui a sua função. Também um cuida do outro porque, quando um sofre, todos sofrem. Essas diferenças entre os membros evidencia a diversidade que, por sua vez, não dá margem a exclusões. Todos os membros são, portanto, partes do todo. Estão incluídos naturalmente.

Preconceitos e marcas não fazem parte do corpo de Cristo, da Igreja de Cristo. Não há espaço para divisões, mas para igual cuidado mútuo (1Co 12.25). Independente de etnia e crença ("quer judeus, quer gregos") ou classes sociais ("quer escravos, quer livres").

4.3 Por uma Teologia plural para a Inclusão Transversal

Compreender a teologia de cada religião (cristã ou não), no seu contexto e a partir da sua história do mundo, é fundamental para a compreensão da pluralidade

religiosa. Gmainer-Pranzl³⁴⁷, ainda que se refira a uma teologia mundial cristã, reflete sobre o pensamento teológico numa perspectiva global. No entanto, ao considerar o aspecto global, pode-se abrir para uma teologia não somente cristã. Essa perspectiva global também considera a racionalidade secular que, como bem aponta Gmainer-Pranzl, faz parte do processo para o entendimento do mundo. Assim, há que se contemplar todas as religiões e também a secularidade. Na relação entre todos estes atores está o confronto crítico e responsável com a realidade contemporânea da diversidade.

Norbert Mette³⁴⁸ destaca que a exclusão não se dá apenas para cristãos ou cristãs, mas para pessoas de todas as religiões e cosmovisões. Por isso há que se desenvolver o diálogo entre todas as religiões. Além disso, enfatiza que a Teologia Prática deve ampliar a sua orientação cultural-hermenêutica acerca da exclusão, incluindo análises socioeconômicas, para não correr o risco de ver reduzida a realidade.

É a mesma visão de Edla Eggert, quando afirma que “[...] uma teologia que não se insere na realidade está fadada ao monólogo.”³⁴⁹ Eggert defende uma “[...] teologia que faz com que eu me comprometa com a busca do diálogo, da compreensão da cultura do Outro e da Outra marginalizados, da religião que não é a minha, enfim, uma teologia encarnada no contexto de hoje.”³⁵⁰ Menciona que “[...] o diálogo e a relação horizontal entre sujeitos fazem cair a máscara do poder absoluto.”³⁵¹ E acrescenta que:

Uma teologia e uma pedagogia comprometidas com a vida das pessoas precisam denunciar a falsa liberdade contida nos discursos liberais e propor mudanças que estabeleçam práticas baseadas nos conceitos de justiça, ética e compromisso com a população cada vez mais pobre do nosso país.³⁵²

³⁴⁷ GMAINER-PRANZL, Franz. Teologia mundial: a responsabilidade da fé cristã na perspectiva global. **Estudos Teológicos**, São Leopoldo, vol. 52, n. 1, p. 12-37, 2012.

³⁴⁸ METTE, Norbert. Exclusão : um desafio prático-teológico e pastoral. **Estudos Teológicos**, São Leopoldo, v. 50, n. 1, p. 69-81, 2010. Disponível em: http://www.est.edu.br/periodicos/index.php/estudos_teologicos/article/view/44/47. Acesso em 26 jun. 2019.

³⁴⁹ EGGERT, Edla. Interdisciplinaridade entre educação e teologia. **Estudos Teológicos**, São Leopoldo, v. 36, n. 3, p. 213-225, 1996. Disponível em: http://periodicos.est.edu.br/index.php/estudos_teologicos/article/view/828/757. Acesso em 26 jun. 2019. p. 213.

³⁵⁰ EGGERT, 1996, p. 215.

³⁵¹ EGGERT, 1996, p. 216.

³⁵² EGGERT, 1996, p. 216.

Em sua pesquisa, Gisela Streck chama a atenção para a educação de jovens considerando uma religião naturalmente humana que pode promover a diversidade religiosa. A autora reforça o pensamento do teólogo Faustino Teixeira, afirmando a necessidade do “[...] diálogo inter-religioso como possibilidade para uma educação para a alteridade e para a tolerância [...]”.³⁵³ Nas palavras do próprio Teixeira, “[...] é necessária uma educação do olhar. Ser capaz de perceber a presença de Deus em cada lugar.”³⁵⁴

O mundo multirreligioso evidencia um mundo de pessoas crentes. As religiões cresceram na modernidade em quantidade, evidenciando uma pluralidade religiosa, característica fundamental a ser compreendida na teologia mundial.³⁵⁵ Gibellini³⁵⁶, por sua vez, menciona que cada continente tem a sua teologia, assim como no caso africano, continente que foi evangelizado repetidas vezes, mas cuja teologia africana genuína é recente, uma teologia da cor africana, uma teologia da adaptação, “[...] de forma a dar um ‘rostro africano’ ao cristianismo [...]”.³⁵⁷ Coloca como emblemática a teologia asiática, berço do cristianismo, mas cujo continente tem menos cristãos. Na verdade, várias religiões têm sua origem nesse continente. Por isso, inculturação e contextualização são termos chaves para compreender a teologia na Ásia, defende Gibellini. Menciona que para fazer uma teologia na Ásia há que se libertar da teologia ocidental, surgida a partir de questões ocidentais. Aliás, esse é um pressuposto para as teologias de todos os continentes, cada qual com sua identidade e realidade.

Para um debate teológico numa perspectiva global, a contextualização é pressuposto fundamental, tanto para o terceiro mundo, como para o velho mundo. O diálogo entre ambos só é possível a partir da alteridade e da compreensão do chão que está sob os pés de cada um.³⁵⁸ Esse chão diz respeito ao contexto, à história, às experiências de vida. Ao refletir sobre teologia e história, Gibellini³⁵⁹ ensina que cada época possui o seu sentido, e deve, assim, ser captado, afinal, trata-se da história em curso. Com esta “captação”, busca-se o elemento central da mensagem cristã. Deus

³⁵³ STRECK, 2012, p. 272.

³⁵⁴ TEIXEIRA, Faustino. Deus não tem religião. **Revista IHU Online**, São Leopoldo, 04 de abril de 2016. s/p. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/553135-deus-nao-tem-religiao-artigo-de-faustino-teixeira>. Acesso em 27 jun. 2019.

³⁵⁵ GMAINER-PRANZL, 2012, p. 12-37.

³⁵⁶ GIBELLINI, Rosino. **Teologia do século XX**. São Paulo: Loyola, 1998. p. 447-485.

³⁵⁷ GIBELLINI, 1998, p. 459.

³⁵⁸ BOFF, Leonardo. **A Águia e a Galinha: uma metáfora da condição humana**. Petrópolis: Vozes, 2003.

³⁵⁹ GIBELLINI, 1998, p. 255-278.

revela-se numa história da salvação que é atemporal. O Novo Testamento, explica Gibellini, por exemplo, é um texto religioso, nascido de uma comunidade de fé, num determinado contexto. A sua essência e a sua história da salvação, no entanto, é universal e esse passado (ou história da salvação) torna-se preparação para os acontecimentos. Aquilo que está por acontecer, ou mesmo que acontece no tempo presente, é reflexo do passado. Assim, há sempre que se tentar a refundamentação da teologia cristã para a contemporaneidade, reconciliando-se com a fé cristã.

A compreensão de cada tempo (tempo esse que acaba “refundamentando” a mensagem cristã levando à multiplicidade de compreensões) torna-se desafio para uma hermenêutica ecumênica. Por isso, Körtner³⁶⁰ aponta para o problema da necessidade da unidade da igreja visível. Argumenta que: “As religiões ou as confissões não se diferenciam entre si por conceitos individuais ou símbolos isolados; elas formam entre si jogos de linguagem coerentes, os quais fazem parte de uma determinada forma de vida.”³⁶¹ Explica o autor que as igrejas individuais são comunidades interpretativas, constituindo uma determinada forma de vida. A mensagem cristã é interpretada de diferentes formas, de acordo com as diferentes épocas também, que conduzem a uma determinada práxis da fé e da vida.

Essa forma variada de interpretações leva ao conceito de multiculturalismo que, segundo Améli Valcárcel,

[...] não deve ser confundido com relativismo cultural que nos tem acompanhado há décadas. O relativismo pertence ao paradigma da tolerância, ao passo que o multiculturalismo provém do elogio à diferença, sob a égide do “viva ao próximo!”³⁶²

O princípio do multiculturalismo é o elogio à diferença, e não à indiferença. A divergência não é ignorada, mas deve ser admitida “[...] no próprio seio da diferença invocada.”³⁶³ Afinal, a disputa pela verdade não tem vez no ecumenismo³⁶⁴ da diferença. Há vez para a compreensão da verdade do outro.

³⁶⁰ KÖRTNER, Ulrich H. J. **Introdução à hermenêutica teológica**. São Leopoldo: Sinodal, 2009. p. 224-242.

³⁶¹ KÖRTNER, 2009, p. 239.

³⁶² VALCÁRCCEL, Améli. Ética, um valor fundamental. *In*: MIRANDA, Danilo Santos de (Org.). **Ética e cultura**. São Paulo: Perspectiva; São Paulo: SESC, 2004. p. 18-19.

³⁶³ VALCÁRCCEL, 2004, p. 33.

³⁶⁴ Sobre o ecumenismo, Bock menciona que devem ser inter-relacionados os pressupostos éticos, da práxis para libertação, da racionalidade teológica à espiritualidade, da necessidade do ecumenismo intracristão e inter-religioso: “[...] a real necessidade de se buscar um ecumenismo que ultrapasse as fronteiras da fé cristã e que contemple a pluralidade religiosa global. Tal ecumenismo tem sido

A comunhão das igrejas não precisa, portanto, ficar restrita a objeções mútuas, mas pode [...] fazer com que uma doutrina da fé se torne compreensível da mesma maneira para todas as igrejas, levando assim uma confissão, doutrina e celebração totalmente novas e conjuntas. Essa esperança, no entanto, somente pode ser fundamentada pneumatologicamente, visto que não é vontade humana, mas somente o Espírito de Deus que nos leva a novos conhecimentos da verdade.³⁶⁵

Tomaz Tadeu da Silva é crítico ao multiculturalismo porque ele se apoiaria “[...] em um vago e benevolente apelo à tolerância e ao respeito para com a diversidade e a diferença.”³⁶⁶ Silva defende que não se deve apenas naturalizar as identidades e diferenças, mas problematizar a produção das identidades. Isto porque a afirmação da identidade e da diferença traduz o desejo de grupos sociais diferentes, sendo, portanto, resultado das relações de poder, conforme já observado em Pierre Bourdieu.³⁶⁷ Por isso, Silva propõe uma pedagogia a partir da diferença: estimular e cultivar a boa vontade com a diversidade cultural; aceitar que a diversidade é natural; e, tratar a identidade e a diferença como questão política. Neste último caso está a discussão acerca das identidades e das diferenças como produção.³⁶⁸

A pergunta crucial a guiar o planejamento de um currículo e de uma pedagogia da diferença seria: como a identidade e a diferença são produzidas? Quais são os mecanismos e as instituições que estão ativamente envolvidos na criação da identidade e de sua fixação?³⁶⁹

A unidade visível há que ser superada, visto ser utópica, por um lado, e desnecessária, por outro. A diversidade de compreensão acerca da mensagem cristã (ou do que seja a verdade, para incluir religiões não cristãs) não contempla uma unidade visível no sentido de que todas as igrejas cristãs devam assumir uma mesma posição, ou doutrina, materializada num documento, a ponto de se pretender um documento confessional único. Conforme Körtner,

[...] não existe um fio vermelho unindo as igrejas e os cristãos entre si como uma substância universal [...]. O que nos une é muito mais um processo, a saber: o entrelaçamento perfeito dos diversos filamentos da tradição cristã,

designado como *ecumenismo ecumênico* ou como *ecumenismo inter-religioso*. No interior das igrejas cristãs, essa dimensão do ecumenismo tem sido designada como *diálogo inter-religioso*.” BOCK, Carlos G. Deslocamentos epistemológicos na teologia da libertação nos anos 1990. In: GMAINERPRANZL, Franz; JACOBSEN, Eneida (Orgs.). **Deslocamentos da teologia contemporânea**. Teologia Pública vol. 5. São Leopoldo: Sinodal, 2015. p. 13-56. p. 50.

³⁶⁵ KÖRTNER, 2009, p. 238.

³⁶⁶ SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 73.

³⁶⁷ BOURDIEU, 2010.

³⁶⁸ SILVA, 2008, p. 96-99.

³⁶⁹ SILVA, 2008, p. 99.

cuja história é marcada não apenas por continuidades, mas também por descontinuidades, separações, rupturas e recomeços.³⁷⁰

Unem-se a esse processo, também, as igrejas não cristãs (interreligiosidade), resgatando o conceito mais amplo de universalidade e multiculturalidade. Essa é a diversidade humana. Para o diálogo, há que se criar as bases para uma compreensão conjunta, além, claro da compreensão para com a compreensão do outro. Nesse ponto chega-se a um jogo de linguagem: primeiro compreender que se deve compreender o outro. Depois chegar a uma compreensão mútua. Mas sempre compreender a forma como o outro compreende. A compreensão é palavra-chave em meio à diversidade e que tem como princípio a multiculturalidade, ou seja, o elogio à diferença. Porém, as múltiplas formas de compreensão também devem ser compreendidas, o que significa compreender cada intérprete a partir da sua existência (e do seu chão), ou seja, a partir do ser e do tempo. Não há como fugir do ato da compreensão. Ao se compreender, acaba por se incluir o outro.

Teologia deveria ser sinônimo de inclusão. Quando se fala do povo de Deus, todas as pessoas fazem parte deste povo. Logo, a inclusão está subentendida quando se falar em igualdade e equidade. No entanto, conforme observou Peter Nash, acerca dos africanos negros na história do povo de Deus,

[...] muitos teólogos tacham as teologias americanas (e muitos mal distinguem entre teologias norte-americanas e sul-americanas, e muito menos reconhecem as distinções nacionais que nós todos sentimos entre nós) e as teologias africanas e asiáticas (novamente com poucas distinções) de contextuais, ou seja, regionais e efêmeras, teologias que ameaçariam dividir a Igreja unificada.³⁷¹

Ora, não se pode considerar que teologias (no plural, a fim de caracterizar a sociedade mundial plural) sejam contextuais ou regionais – muito menos efêmeras – no intuito de dividir a Igreja (esta enquanto povo de Deus, e não enquanto instituição). Pressupor a divisão vai contra a essência da teologia que é a comunhão, ou seja, união de todas as pessoas. A Teologia é uma, porém, de todas as pessoas, em seus contextos e em suas épocas. Quando se destaca o contexto e se faz Teologia neste determinado contexto, se está, na verdade, enfatizando determinada característica de

³⁷⁰ KÖRTNER, 2009, p. 242.

³⁷¹ NASH, Peter T. O papel dos africanos negros na história do povo de Deus. **Estudos Teológicos**, São Leopoldo, v. 42, n. 1, p. 5-27, abr. 2002. Disponível em: http://www3.est.edu.br/publicacoes/estudos_teologicos/vol4201_2002/nash.pdf. Acesso em 14 abr. 2019. p. 25.

um determinado contexto. Marcel Chappin³⁷² destaca questões de ordem econômica, social e étnica (podendo ser incluídas de gênero, entre outras) para definir contextos e a atuação da Teologia nestes contextos. Isto como crítica a uma teologia europeia, por vezes, tida de “forma ideológica”, para colonização e exploração do Terceiro Mundo. Desta forma, o autor sugere que considerar estes contextos na Teologia poderia levar a uma “teologia planetária”, “[...] que integraria as expressões particulares, sem negá-las; universalidade não significa uniformidade.”³⁷³ Assim como se fala em equidade no direito, poder-se-ia arriscar em falar de equidade na teologia, ou seja, a teologia vista a partir de cada particularidade para uma comunhão de todas as pessoas.

É bem verdade que este debate se dá com mais ênfase no que tange ao pluralismo religioso. Ribeiro menciona o caso brasileiro (mas que pode ser estendido a outros países), que vem sofrendo fortes mudanças nos últimos anos em sua vivência religiosa. Menciona a multiplicação dos grupos orientais, as religiões afro-brasileiras, grupos islâmicos, budistas e judeus, além do fortalecimento dos movimentos de renovação carismática da Igreja Católica, do crescimento evangélico (especialmente o pentecostal e neopentecostal). “Todas estas expressões, além de outras, boa parte delas formada por espiritualidades não explicitamente religiosas, formam um quadro complexo e de matizes as mais diferenciadas.”³⁷⁴

Diante dessa complexidade religiosa plural, Ribeiro menciona o contexto teológico latino-americano como expressão dessa pluralidade. E aponta desafios para a América Latina (mas que, novamente, podem se estender aos demais continentes): a necessidade de um alargamento metodológico e de atualização nas formas da compreensão da realidade; compreensão das subjetividades e das formas de espiritualidade; e, uma reflexão maior em relação aos encontros e desencontros da teologia com a pluralidade, no sentido de

[...] refletir sobre as demandas que a sociedade apresenta e que recaem sobre o quadro de pluralismo, seja o que está em torno das questões do método teológico, do quadro religioso ou de questões de natureza antropológica. Estas últimas podem ser exemplificadas na capacidade de alteridade ecumênica, nas formas autênticas de espiritualidades

³⁷² CHAPPIN, Marcel. Teologias em contexto. LATOURELLE, René; FISICHELLA, Rino. **Dicionário de teologia fundamental**. Petrópolis: Vozes, Aparecida: Santuário, 1994. p. 978-982.

³⁷³ CHAPPIN, 1994, p. 981.

³⁷⁴ RIBEIRO, Cláudio de Oliveira. **O princípio pluralista**. São Leopoldo: Unisinos, 2014. (Cadernos de Teologia Pública). p. 6.

integradoras, inclusivas e ecológicas, e no valor da corporeidade e da sexualidade na reflexão teológica e nas ações concretas de afirmação da vida.³⁷⁵

A Teologia em sua essência é inclusiva porque não distingue as pessoas, conforme aponta Paulo em carta aos Romanos, 12.4-5b: “Pois assim como em um corpo temos muitos membros, e todos os membros não têm a mesma função, assim também nós, embora muitos, somos um só corpo em Cristo, [...]” O desafio está em colocar em prática tal essência, acolhendo todas as pessoas, estas com suas subjetividades, pluralidades, formas diferentes de espiritualidade. Conforme Ribeiro, o princípio pluralista a partir da teologia pode proporcionar referenciais teóricos “[...] precisos para as análises sociais, no tocante aos papéis da religião e do pluralismo, especialmente tendo em vista o aprimoramento de práticas sociais que visem ao fortalecimento democrático, à cidadania e à consolidação de direitos.”³⁷⁶

Ribeiro, ao mencionar o “[...] valor da corporeidade e da sexualidade na reflexão teológica [...]”, leva o leitor a conjecturar, de certa forma, para questões além da pluralidade religiosa, no caso, de gênero. E assim poderia ser sobre questões étnicas ou de qualquer particularidade que caracteriza cada pessoa. Com isso, afirma-se que, ao defender uma teologia inclusiva, se acaba por defender a inclusão de forma geral porque diz respeito às dimensões não somente espirituais do ser humano, mas sociais, econômicas, corporais (sexualidade e deficiência, por exemplo), entre outras. Trata-se de uma Inclusão Transversal, *una*, no sentido de, ao se falar em inclusão, refere-se a toda e qualquer particularidade das pessoas.

Aliás, as particularidades podem ser compreendidas teologicamente a partir da reflexão de Steffen sobre a Teologia da Deficiência. A pesquisadora aborda a encarnação de Deus em Jesus Cristo.

Através da encarnação compreende-se que os corpos e suas experiências são locais de revelação de Deus e o corpo deve ser visto como algo positivo. A parte mais importante da fé no cristianismo é que Deus se tornou ser humano. Dessa forma, o corpo deveria ser amado e celebrado e não desprezado. A encarnação também auxilia a pensar na imagem de Deus com uma deficiência. Deus com deficiência, revelando humanidade, demonstra que a humanidade é compatível com a experiência da deficiência. [...] A partir das reflexões sobre encarnação, expressa em todos os seres humanos, é

³⁷⁵ RIBEIRO, 2014, p. 8-9.

³⁷⁶ RIBEIRO, 2014, p. 27.

possível considerar que o corpo é bom, local de revelação de Deus e que a deficiência é parte da experiência humana.³⁷⁷

Assim como a encarnação leva a compreender que a deficiência seja também imagem de Deus, as identidades excluídas são também imagem de Deus. Por isso, é importante a afirmação de Tehzy, de que “[...] as reflexões sobre inclusão se expandem para além das leis e propostas pedagógicas, estão diretamente ligadas às formas de ver e compreender o ser humano em suas multiplicidades dentro dos paradigmas vividos na atualidade.”³⁷⁸ Enxergar a inclusão de forma transversal significa enxergar o ser humano nas suas múltiplas identidades.

Esta transversalidade pode ser vislumbrada na Teologia da Libertação, uma vez que ela tem a sua origem nos excluídos. É, nas palavras de Ribeiro, “[...] uma fonte teológica de cunho libertador, uma visão da teologia latino-americana da libertação revista e questionada por dentro. Não uma crítica ‘de fora’, em geral mais cômoda; mas uma análise feita, sobretudo, na difícil arte de revisão.”³⁷⁹ A pessoa (ou grupo) excluída impõe a sua voz de forma que todas as pessoas ouçam o clamor pela igualdade e, sobretudo, pela equidade.

A Teologia da Libertação tem sob si todas as exclusões e tem a propriedade de ser reconhecida como teologia inclusiva porque sua voz parte dos excluídos. Nesse sentido, não apenas busca a igualdade e equidade religiosa, mas, sobretudo, social e econômica. Social, no sentido de abraçar as pessoas com deficiência, as marginalizadas por razões de gênero e etnia; econômica, porque está ao lado do pobre oprimido por uma sociedade desigual na distribuição de renda e na exploração da mão de obra. Desta forma, há que se compreender a diversidade humana, diversidade esta não compreendida e, por isso, excluída.

Ao se refletir sobre a Inclusão Transversal a partir da Teologia, se afirma a diversidade, o reconhecimento das diferenças e a ampla convivência entre elas sem o intuito de fazer imposições de verdades. A Teologia mexe com a fé que age nos contextos excluídos. Porém, essa mesma Teologia deve superar a pluralidade religiosa, dialogar com “as teologias” e religiões a fim de construir uma Teologia para a Inclusão Transversal.

³⁷⁷ STEFFEN, 2018, p. 204.

³⁷⁸ TEHZY, 2008, p. 70.

³⁷⁹ RIBEIRO, 2014, p. 9.

Assim, defende-se que, a partir da Educação e da Teologia chega-se à Inclusão Transversal, sem estigmatizar as pessoas. Não há uma inclusão de pessoas com deficiência, ou de mulheres, ou de negros, etc., mas uma Inclusão Transversal que é de todos porque, de alguma forma, todas as pessoas são diferentes umas das outras. Propõe-se, assim, o fim das marcações e a compreensão da diversidade como algo natural a partir da Educação e da Teologia.

5 CONCLUSÃO

Pessoas com deficiência, questões de gênero, etnia, religião, privação da liberdade, etc., enfim, a diversidade humana nem sempre é compreendida como algo que faz parte da humanidade. Para buscar seu direito à dignidade, cada grupo reivindica de forma isolada. A inclusão a partir de um viés transversal contempla as identidades a partir da diversidade humana, tendo a Educação e a Teologia como ciências “naturalizantes”.

A Inclusão Transversal pode vir a ser eficiente porque a lei não garante a compreensão da diversidade humana. Ela proporciona direitos, mas não ensina – ou faz compreender – que as pessoas são diferentes entre si. Por outro lado, aqueles que reivindicam seus direitos a partir de particularidades como deficiência, gênero, religião, etc., o fazem de forma autônoma, contribuindo para a estigmatização dos grupos. Desta forma, ao evidenciar e reunir a diversidade humana, a Inclusão se dará de forma única, ou seja, transversal, e, ao mesmo tempo para todas as pessoas. A Inclusão Transversal acolhe todas as identidades excluídas e visa a naturalização conjunta enquanto diversidade humana.

Assim, ao se expor que a exclusão é uma só, independente da identidade das pessoas, defende-se a Inclusão Transversal, ou seja, necessária a todas as pessoas em suas individualidades. Afinal, a inclusão é a mesma para todas as pessoas, ou seja, das identidades das pessoas. Num tipo de sociedade ideal, o termo “inclusão” nem deveria ser mencionado. Isso porque nesta sociedade ideal a diversidade já estaria naturalizada. A inclusão seria um sinônimo para diversidade que nada mais é do que a reunião das diferentes identidades humanas.

Conclui-se que é possível falar numa Inclusão Transversal - única, tanto para gênero, para pessoas com deficiência, etnias, etc., - enquanto espelho da diversidade humana. Essa diversidade é evidenciada através das identidades das pessoas. A diversidade faz parte da sociedade plural e, por isso, a naturalização é imprescindível. Para tanto, defende-se que tanto a Teologia como a Educação são suportes para tratar da Inclusão Transversal, porque ambas tratam do desenvolvimento humano na sua integralidade.

Para se alcançar esta utópica sociedade ideal, o par Educação e Teologia não pretende eliminar as diferenças, mas evidenciar as experiências da diversidade de forma que esta seja naturalizada, ou seja, incorporada e interiorizada. A Inclusão Transversal trabalhada a partir da escola, onde a Educação enquanto ciência encontra o seu *locus*, e que é um meio social que traz consigo a diversidade humana, possibilita naturalizar a diversidade de maneira que, no futuro, esta geração não mais estigmatize as diferenças. Para tanto, há que se envolver a gestão escolar, de forma que esta considere o contexto e o entorno da escola, que são específicos em contextos diferentes. Isso significa possuir um Projeto Político Pedagógico coerente com o corpo discente. Significa, igualmente, elaborar o currículo a partir dos alunos e das alunas e proporcionar a formação docente constantemente. Assim, a escola inclusiva contemplará a diversidade dos sujeitos escolares em suas especificidades.

A Educação pode articular igualdade e diferença, mas é a equidade fundamental para que se possa falar em igualdade e, desta forma, numa inclusão de fato, compreendendo-a como justiça no sentido de que todas as pessoas possam ter as mesmas condições, respeitando-se as identidades. Educação e Teologia, ao naturalizarem as diferenças, não estigmatizam e nem tornam as pessoas invisíveis. Ao naturalizar as diferenças, evidenciam a riqueza humana que é a diversidade. Desta forma, a pesquisa ressalta a importância da Educação e da Teologia para a compreensão da diversidade humana e da sua consequente naturalização. Ao se refletir a inclusão a partir da Educação e da Teologia, se reflete a sociedade categorizante como um todo.

Do ponto de vista da Teologia, cujo *locus* é a espiritualidade (individual) e a comunidade de fé, inclusão significa refletir sobre as relações pessoais e a vivência em comunidade a partir da experiência das pessoas, especialmente das que sofrem com a realidade excludente. A Teologia foca o ser humano na sua integralidade, não somente espiritual, mas nas questões sociais, políticas e culturais. Educação e Teologia compartilham saberes em benefício da coletividade. Ao tratar a Inclusão Transversal a partir da Teologia, se afirma a diversidade, o reconhecimento das diferenças e a ampla convivência entre elas sem o intuito de fazer imposições de verdades. Essa mesma Teologia deve superar a pluralidade religiosa e dialogar com “as teologias” e religiões.

A Inclusão Transversal, sem estigmatizar as pessoas, reúne a diversidade. Não há uma inclusão de pessoas com deficiência, ou de mulheres, ou de negros, etc. A inclusão é de todos e todas porque, de alguma forma, todas as pessoas são diferentes umas das outras. Há que se trabalhar pelo fim das marcações e pela compreensão da diversidade como algo natural a partir da Educação e da Teologia: a Educação porque constrói saberes, difunde conhecimento e reflete sobre a vida; já a Teologia, enquanto o “falar sobre Deus” nas comunidades de fé, porque oferece ao ser humano respostas sobre o sentido da vida e para as perguntas existenciais, indica modos de viver e de ver o mundo e a si mesmo.

REFERÊNCIAS

ACORSI, Roberta. Uma questão de tempo? notas sobre ensinar e aprender na contemporaneidade. *In*: KLEIN, Rejane Ramos; HATTGE, Morgana Domênica. **Inclusão escolar**: implicações para o currículo. São Paulo: Paulinas, 2010.

ALLESSANDRINI, Cristina Dias. O Desenvolvimento de competências e a participação pessoal na construção de um novo modelo educacional. *In*: PARRENOUD, Philippe et al. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ALMEIDA, Geraldo José de. As representações sociais, o imaginário e a construção social da realidade. p. 39-76. *In*: SANTOS, Maria de Fátima Souza; ALMEIDA, Leda Maria (Org.). **Diálogos com a teoria da Representação Social**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2005.

ALVES, Rubem. **Da esperança**. Campinas: Papyrus, 1987.

AMARAL JÚNIOR, Aécio; BURITY, Joaílto. **A. Inclusão social, identidade e diferença**: perspectivas pós-estruturalistas de análise social. São Paulo: Annablume, 2006.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. 3 ed. **Filosofia da educação**. São Paulo: Moderna, 2006.

BARBOSA, Deise Tomazin. Prefácio. p. 8-14. FIGUEIRA, Emílio. **Teologia da Inclusão**. São Paulo: Figueira Digital, 2015.

BARCELLOS, Eliana Cristina Caporale. **Crer aprender e gerir**. São Leopoldo, RS, 2015. 114 p. Dissertação (Mestrado) - Faculdades EST, Programa de Pós-Graduação, São Leopoldo, 2015. Disponível em: http://dspace.est.edu.br:8080/jspui/bitstream/BR-SIFE/697/1/barcellos_ecc_tm314.pdf. Acesso em 30 out. 2018.

BASTOS, Silvio Luis Evangelista. Uma perspectiva de inclusão na sociedade moderna segundo a teoria de justiça e equidade. *In*: MARTINS, Jasson da Silva. **Ética, política e direito**: inflexões filosóficas. São Leopoldo, RS: Nova Harmonia, 2008..

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005. (e-book).

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.

BELL, Judith. **Projeto de pesquisa**: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BOCK, Carlos G. Deslocamentos epistemológicos na teologia da libertação nos anos 1990. *In*: GMAINERPRANZL, Franz; JACOBSEN, Eneida (Orgs.). **Deslocamentos**

da teologia contemporânea. Teologia Pública vol. 5. São Leopoldo: Sinodal, 2015. p. 13-56.

BOFF, Leonardo. **A Águia e a Galinha:** uma metáfora da condição humana. Petrópolis: Vozes, 2003.

BOFF, Leonardo. **O caminhar da igreja com os oprimidos.** Do vale de lágrimas à terra prometida. Rio de Janeiro: CODECRI, 1980.

BONFIM, Regina Andréa Fernandes. Inclusão e educação matemática. *In:* SMOLE, Kátia Stocco; MUNIZ, Cristiano Alberto. **A matemática em sala de aula:** reflexões e propostas para os anos iniciais do ensino fundamental. Porto Alegre: Penso, 2013.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas Ditas.** São Paulo: Brasiliense, 1990.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BRANDENBURG, Laude Erandi. A pedagogia social como campo de conhecimento – características e possíveis conexões interdisciplinares na área de ciências humanas na escola pública. p. 453-461. *In:* OLIVEIRA, Kathlen Luana de; REBLIN, Iuri Andréas; SCHAPER, Valério Guilherme; GROSS, Eduardo; WESTHELLE, Vitor. **Religião, política, poder e cultura na América Latina.** São Leopoldo (RS): EST, 2012. Disponível em: <http://catalogo.est.edu.br:8080/pergamumweb/vinculos/000000/0000002f.pdf>. Acesso em 30 out. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1998.** 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 20 nov. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 21 nov. 2017.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994. s/p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 20 nov. 2017.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 20 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 2, 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 31 jan. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação fundamental**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB0498.pdf>. Acesso em 30 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994. Este documento foi sendo atualizado. A última versão é de 2008 e encontra-se em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>. Acesso em 30 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Secretaria da Educação, Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 22 jun. 2019.

BUSQUETS, Maria Dolors et. al. **Temas transversais em educação**: bases para uma formação integral. 4. ed. São Paulo: Ática, 1998.

CABRAL, Barbara Eleonora Bezerra; MORATO, Henriette Tognetti Penha. Tecendo Sentidos para uma Ação Territorial em Saúde a Partir do Programa Saúde da Família. *In*: MORATO, Henriette Tognetti Penha et al. **Aconselhamento psicológico numa perspectiva fenomenológica existencial**: uma introdução. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2017.

CAMILLO, Camila Righi Medeiros. Avaliação como dispositivo pedagógico: narrativas de professores surdos no contexto das práticas pedagógicas. *In*: THOMA, Adriana da Silva; KLEIN Madalena. **Currículo e Avaliação**: A diferença surda na escola. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2009.

CAMPOS, Ellwes Colle. **Parada gay do Distrito Federal**: seus símbolos e suas religiosidades. Universidade Católica de Goiás, s/d. Disponível em: <http://www.dhi.uem.br/gtreligiao/pdf/st7/Campos,%20Ellwes%20Colle%20de.pdf>. Acesso em 30 set. 2018.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, diversidade cultural e educação: a tensão entre igualdade e diferença. *In*: FERREIRA, L. de F. G.; ZENAIDE, M. de N. T.; DIAS, A. A. (orgs.). **Direitos humanos na educação superior**. Subsídios para a educação em direitos humanos na pedagogia. João Pessoa: Editora da UFPB, p. 205-228, 2010.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. O paradoxo da convivência no contexto escolar: há possibilidade de a educação não ser inclusiva? *In*: RONDINI, Carina Alexandra (org.). **Modernidade e sintomas contemporâneos na educação**. São

Paulo: Unesp, Núcleo de Educação a Distância; Cultura Acadêmica, p. 134-143, 2017.

CAPES. **Documento de Área – Teologia**. Brasília, Ministério da Educação, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2016. Disponível em:
http://www.capes.gov.br/images/documentos/Documentos_de_area_2017/44_TEOL_docarea_2016.pdf. Acesso em 20 nov. 2018.

CARNEIRO, Relma Urel Carbone. Educação e inclusão: os paradoxos da escola contemporânea. *In*: RONDINI, Carina Alexandra (org.). **Modernidade e sintomas contemporâneos na educação**. São Paulo: Unesp, Núcleo de Educação a Distância; Cultura Acadêmica, p. 122-133, 2017.

CECCHETTI, Elcio; OLIVEIRA, Lilian Blanck; HARDT, Lúcia Schneider. Educação, diversidade religiosa e cultura da paz: cuidar, respeitar e conviver. *In*: FLEURI, Reinaldo Matias et al. (Orgs.). **Diversidade Religiosa e Direitos Humanos: Conhecer, respeitar e conviver**. Blumenau: Edifurb, p. 203-228, 2013. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32111-diversidade-religiosa-e-direitos-humanos-pdf&category_slug=janeiro-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 out. 2017.

CHAPPIN, Marcel. Teologias em contexto. LATOURELLE, René; FISICHELLA, Rino. **Dicionário de teologia fundamental**. Petrópolis: Vozes, Aparecida: Santuário, 1994. p. 978-982.

COELHO, Bruna da Penha de Mendonça; OLIVEIRA, Maria da Piedade Gonçalves de. Naturalização da desigualdade no Brasil: um diálogo com Carl Schmitt, Walter Benjamin e Giorgio Agamben. **Revista de Direito**, [S.l.], v. 9, n. 01, p. 19-39, out. 2017. Disponível em: <https://revistadir.ufv.br/index.php/RevistaDireito-UFV/article/view/252703892017090101>. Acesso em: 09 out. 2018.

COSTA NETO, Moisés. **Sexo, gênero, devoção**: dramas da sexualidade em comunidades evangélicas inclusivas. 2013. Tese (doutorado). 192 fls. Programa de Pós-Graduação em Sociologia, UFPB, João Pessoa, 2013. Disponível em:
<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/11776/1/Arquivototal.pdf> . Acesso em 30 set. 2018.

COSTA-RENDERS, Elisabete Cristina. A inclusão de pessoas com deficiência: a responsabilidade social da igreja. **Caminhando**, Revista da Faculdade de Teologia da Igreja Metodista, UMESP, São Bernardo do Campo, v. 16, n. 2, p. 65-76, 2016. p. 65. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/Caminhando/article/viewFile/4103/3542#page=65>. Acesso em 30 set. 2018.

CUNHA, Eugênio. **Práticas pedagógicas para inclusão e diversidade**. Rio de Janeiro: Wak, 2016.

CUNHA, Luiz Antônio. A luta pela ética no ensino fundamental: religiosa ou laica? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 137, mai./ago., 2009. p. 401-419. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a05.pdf> . Acesso em: 07 mar. 2018.

CUNHA, Maria Isabel. As narrativas como explicitadoras e como produtoras do conhecimento. *In*: CUNHA, Maria Isabel. **O professor Universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 1998.

DE LA TAILLE, Yves. **Formação ética**: do tédio ao respeito de si. Porto Alegre: Artmed, 2009.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 30 mar. 2019.

DEL'OLMO, Florisbal de Sousa. Da nacionalidade. *In*: BONAVIDES, Paulo et al. **Comentários à Constituição de 1988**. Rio de Janeiro: Forense, 2009. p. 467-488.

DIONÍZIO, Chris. Equidade racial. **JusBrasil**, julho de 2018. Disponível em: <https://chriseleo2004.jusbrasil.com.br/noticias/595931014/equidade-racial>. Acesso em 30 jul. 2018.

DOMINGOS, Marília De Franceschi Neto. Laicidade: o direito à liberdade. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 8, n. 19, p. 53-70, out./dez. 2010.

DUQUE, João Manuel. **Para o diálogo com a pós-modernidade**. São Paulo: Paulus, 2016.

EGGERT, Edla. Interdisciplinaridade entre educação e teologia. **Estudos Teológicos**, São Leopoldo, v. 36, n. 3, p. 213-225, 1996. Disponível em: http://periodicos.est.edu.br/index.php/estudos_teologicos/article/view/828/757. Acesso em 26 jun. 2019.

FABRIS, Eli Henn. In\exclusão no currículo escolar: o que fazemos com os "incluídos"? **Revista Educação**, Unisinos, Janeiro\abril 2011. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/viewFile/978/181>. Acesso em 30 jun. 2018.

FARRIS, James R. Psicologia e religião Uma análise de práticas religiosas. **Revista Caminhando**, vol. 7, n. 1, p. 23-37. 2002. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/Caminhando/article/view/1485/1510>. Acesso em 27 jun. 2019.

FERREIRA, Maurício dos Santos; TRAVERSINI, Clarice Salete. A Análise Foucaultiana do Discurso como Ferramenta Metodológica de Pesquisa. **Educação e Realidade**, UFRGS, vol. 38, n. 1, p. 211-212, 2013.

FERREIRA, Nali Rosa Silva. Mediação. *In*: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes; GODOY, Herminia Prado. **Interdisciplinaridade**: pensar, pesquisar e intervir. São Paulo: Cortez, 2014.

FIGUEIRA, Emílio. **O que é educação inclusiva**. São Paulo: Brasiliense, 2011.

FIGUEIRA, Emílio. **Psicologia e inclusão**: atuações psicológicas em pessoas com deficiência. Rio de Janeiro, RJ: Wak, 2015.

FIGUEIRA, Emílio. **Teologia da Inclusão**. A trajetória das pessoas com deficiência na história do Cristianismo. São Paulo: Figueira Digital, 2015.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. Políticas de inclusão: escola gestão da aprendizagem na diversidade. *In*: ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo. **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: Unesp, 2005.

GABATZ, Celso. Diversidade e intolerância religiosa na sociedade brasileira contemporânea. **Protestantismo em Revista**, São Leopoldo, v. 37, p 3-19, 2015. Disponível em: <http://periodicos.est.edu.br/index.php/nepp/article/view/2638/2426>. Acesso em 30 out. 2018.

GALLO, Sívio. Disciplinaridade e transversalidade. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 165-179.

GARCEZ, Maria Cecilia Leme. **Desafíos didácticos para la enseñanza religiosa**: descubriendo caminos hacia una educación para la vida. San José, C.R.: SEBILA, 2014.

GEBARA, Ivone. **Teologia ecofeminista**: ensaio para repensar o conhecimento e a religião. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

GEBARA, Ivone. Ordenação de mulheres: para qual Igreja e com qual teologia? **Revista IHU Online**, São Leopoldo, 27 de junho de 2017. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/569049-ordenacao-de-mulheres-para-qual-igreja-e-com-qual-teologia-artigo-de-ivone-gebara>. Acesso em 25 jun. 2019.

GELINSKI, Adriana. Relações entre a Identidade Cristã de grupos LGBT e a Igreja da Comunidade Metropolitana, Maringá-Paraná: algumas considerações. **II Simpósio Internacional da ABHR, XV Simpósio Nacional da ABHR, II Simpósio Sul da ABHR**, Florianópolis, UFSC, p. 1-18, 25 a 29 jul. 2016. Disponível em: http://www.simpósio.abhr.org.br/resources/anais/6/1471238987_ARQUIVO_Trabalho_ABHR.pdf. Acesso em 30 set. 2018.

GIBELLINI, Rosino. **Teologia do século XX**. São Paulo: Loyola, 1998.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GMAINER-PRANZL, Franz. Teologia mundial: a responsabilidade da fé cristã na perspectiva global. **Estudos Teológicos**, São Leopoldo, vol. 52, n. 1, p. 12-37, 2012.

GODOY, Arlinda Schmidt. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, FGV, v. 35, n.3, p, 20-29 Mai./Jun. 1995.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3>. Acesso em 10 jul. 2018.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

GOMES, Christiane Teixeira; NETO, José Antônio de Fontes. O movimento homossexual e o protestantismo brasileiro e as raízes de uma dualidade. **IV Colóquio de História**, Abordagens Interdisciplinares sobre história e sexualidade, UNICAP, p. 463-474, 16 a 19 de novembro de 2010. Disponível em: <http://www.unicap.br/coloquiodehistoria/wp-content/uploads/2013/11/4Col-p.463.pdf>. Acesso em 17 set. 2018.

GONÇALVES, Humberto Maiztegui. Teologia da inclusão a partir de At 15.1-35: superando as barreiras da discriminação contra pessoas homossexuais. **Estudos Bíblicos** (Vozes), n. 66, p. 62-69, 2000.

GONÇALVES, Roselene da Silva. **O princípio da diversidade em processos de escolarização**: uma releitura de cenários, à luz dos desafios educacional, teológico e pedagógico. São Leopoldo, RS, 2011. 65 fls. Dissertação (Mestrado Profissional) - Escola Superior de Teologia, Programa de Pós-graduação, São Leopoldo, 2011. Disponível em: http://dSPACE.est.edu.br:8080/jspui/bitstream/BR-SIFE/272/1/goncalves_rs_tmp195.PDF. Acesso em 10 out. 2018.

GOUVEIA, Taciana. Inclusão social em contextos globais locais: uma construção teórica e estratégica. *In*: AMARAL JR., Aécio; BURITY, Joanildo A. (Orgs.). **Inclusão social, identidade e diferença**: perspectivas pós-estruturalistas de análise social. São Paulo: Annablume, 2006.

GUTIÉRREZ, Gustavo. **Falar de Deus a partir do sofrimento**. Petrópolis: Vozes, 1987.

HATTGE, Morgana Domênica. A gestão da inclusão na escola e a formação continuada de professores. *In*: KLEIN, Rejane Ramos. HATTGE, Morgana Domênica. **Inclusão escolar**: implicações para o currículo. São Paulo: Paulinas, 2010.

HENNING, Paula Corrêa. De benevolências, vocações e fraternidades: discursos da seara da Educação. **Revista da Faeeba**, Salvador, v. 20, n. 35, jan./jun. p. 105-114. 2011. Disponível em: <http://www.uneb.br/revistadafaeeba/files/2011/07/FaeebaN351.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2019.

HOFFMANN, Jussara. **O jogo do contrário em avaliação**. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

JACOBSEN, Eneida. **Teologia e teoria política**: aproximações críticas entre correntes da teologia contemporânea e o pensamento político de Jürgen Habermas. São Leopoldo, RS, 2015. 324 p. Tese (Doutorado) - Faculdades EST, Programa de Pós-Graduação, São Leopoldo, 2015. Disponível em: http://dSPACE.est.edu.br:8080/jspui/bitstream/BR-SIFE/572/1/jacobsen_e_td134.pdf. Acesso em 30 out. 2018.

KLEIN, Rejane Ramos. A escola inclusiva e alguns desdobramentos curriculares. *In*: KLEIN, Rejane Ramos; HATTGE, Morgana Domênica. **Inclusão escolar: implicações para o currículo**. São Paulo: Paulinas, 2010.

KLEMZ, Charles. **Iminência Agônica**. Rio de Janeiro: Papel Virtual, 2003.

KÖRTNER, Ulrich H. J. **Introdução à hermenêutica teológica**. São Leopoldo: Sinodal, 2009.

KRAEMER, Celso. Crítica, liberdade, arte e transversalidade em Michel Foucault. *In*: RESENDE, Haroldo de (Org.). **Michel Foucault: Transversais entre educação, filosofia e história**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

KRONBAUER, Selenir Corrêa Gonçalves. *In*: KLEIN, Rejane Ramos. HATTGE, Morgana Domênica. **Inclusão escolar: implicações para o currículo**. São Paulo: Paulinas, 2010.

LACORDAIRE, Henri Dominique apud DOMINGOS, Marília De Franceschi Neto. Laicidade: o direito à liberdade. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 8, n. 19, p. 53-70, out./dez. 2010.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência, p. 20-29. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan/fev/mar/abr 2002.

LEANDRO, Cláudio Leite. Sexxxxchurch – diversidade sexual em igrejas evangélicas “pós-modernas”. **Seminário Internacional Fazendo Gênero**, UFSC, p. 1-9, 23 a 26 de agosto de 2010. Disponível em: <http://nigs.paginas.ufsc.br/files/2012/01/Texto-completo-fg9.pdf>. Acesso em 30 set. 2018.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Raça e História**. Lisboa: Editorial Presença, 2006.

LOCKMANN, Kamila; KLEIN, Madalena. Estratégias discursivas no governo da diferença surda em práticas de inclusão escolar. *In*: THOMA, Adriana da Silva; KLEIN Madalena. **Currículo e Avaliação: a diferença surda na escola**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2009.

LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia. **In/Exclusão: nas tramas da escola**. Canoas: Ulbra, 2007.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LOPES, Maura Corcini; MENEZES, Eliana da Costa Pereira de. Inclusão de alunos surdos na escola regular. **Cadernos de Educação**, FaE/PPGE/UFPEL, Pelotas, n. 36: p. 69-90, maio/agosto 2010.

LUCENA, Paola Lili. **“Nenhum lar sem o lar católico!”**: discursos e vivências sobre gênero, família e sexualidade no jornal Lar Católico (1954- 1986). Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011.

LUNARDI, Márcia Lise. Inclusão\ exclusão: Duas fases da mesma moeda. **Revista Educação Especial**, UFSM, n. 18, 2001. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5181> Acesso em 13 maio 2018.

MACHADO, Nilson José. Sobre a ideia de competência. *In*: PARRENOUD, Philippe et al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre : Artmed, 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Ensinando a turma toda – as diferenças na escola. **Pátio – revista pedagógica**, Porto Alegre, ARTMED, Ano V, nº 20, Fev/Abr, p. 18-28, 2002.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Declaração de Salamanca. **Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrazil.com.br/declaracao-de-salamanca/>. Acesso em: 24 de nov. 2017.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete transversalidade. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrazil.com.br/transversalidade/>. Acesso em: 12 abr. 2019.

METTE, Norbert. Exclusão : um desafio prático-teológico e pastoral. **Estudos Teológicos**, São Leopoldo, v. 50, n. 1, p. 69-81, 2010. Disponível em: http://www.est.edu.br/periodicos/index.php/estudos_teologicos/article/view/44/47. Acesso em 26 jun. 2019.

MÍGUEZ BONINO, José. **A Fé em busca de eficácia**. São Leopoldo: Sinodal, 1987.

MONEREO, Carles; POZO, Juan Ignacio. O aluno em ambientes virtuais: condições, perfil e competências. *In*: COLL, César; MONEREO, Carles (Org.). **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

NASH, Peter T. O papel dos africanos negros na história do povo de Deus. **Estudos Teológicos**, São Leopoldo, v. 42, n. 1, p. 5-27, abr. 2002. Disponível em: http://www3.est.edu.br/publicacoes/estudos_teologicos/vol4201_2002/nash.pdf. Acesso em 14 abr. 2019.

OLIVEIRA, Silvia Maria de; DARELLA, Maria Dorothea Post. Diversidade religiosa indígena: diferentes maneiras de ser e estar no mundo. *In*: FLEURI, Reinaldo Matias et al. (Orgs.). **Diversidade Religiosa e Direitos Humanos: Conhecer, respeitar e conviver**. Blumenau: Edifurb, p. 203-228, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32111-diversidade-religiosa-e-direitos-humanos-pdf&category_slug=janeiro-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 out. 2017.

PAIVA, Ângela Randolpho. **Católico, protestante, cidadão: uma comparação entre Brasil e Estados Unidos**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2011.

PAIVA NETA, Raimunda Ferreira. **Educação inclusiva construída com os professores**: uma experiência exitosa. Passo Fundo: IMED, 2016.

PERIOTTO, Maria Sueli. Espiritualidade. *In*: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes; GODOY, Herminia Prado. **Interdisciplinaridade**: pensar, pesquisar e intervir. São Paulo, SP: Cortez, 2014.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

QUINTERO, Manuel. CLAI. **Etnias, culturas y teologías**. Quito: CLAI, 1996.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

REBLIN, Iuri Andréas. Quando o saber tem doses saborosas de coragem, ousadia e muita experiência. *In*: PAIVA NETA, Raimunda Ferreira. **Educação inclusiva construída com os professores**: uma experiência exitosa. Passo Fundo: IMED, 2016.

RIBEIRO, Antonio Carlos. Teologia e contribuições hermenêuticas latino-americanas. **Protestantismo em Revista**, São Leopoldo, v. 26, p. 11-42, 2011.

RIBEIRO, Cláudio de Oliveira. **O princípio pluralista**. São Leopoldo: Unisinos, 2014. (Cadernos de Teologia Pública).

RODRIGUES, David; LIMA-RODRIGUES, Luiza. Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? *In*: RODRIGUES, David. **Educação inclusiva**: dos conceitos às práticas de formação. Lisboa: Instituto Piaget, p. 89-108, 2011.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa currículo. *In*: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Currículo, justiça e inclusão. *In*: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Cíntia Rugno de Aguiar dos. O “caminhar para si” através das vivências e experiências no Mestrado Profissional em Teologia na Faculdades EST. **Coisas do Gênero**, Revista de Estudos Feministas em Teologia e Religião, São Leopoldo, v. 4, n. 1, p. 07-25, Jan.- Jun. 2018. Disponível em: <http://periodicos.est.edu.br/index.php/genero/article/view/3323/3010> . Acesso em 20 set. 2018.

SANTOS, Elias José Rodrigues Martins dos; BONACHELA, Marcelo. A inclusão social através do futebol. **Revista UNILUS Ensino e Pesquisa**, v. 13, n. 30, jan./mar. 2016. Disponível em: <http://revista.unilus.edu.br/index.php/ruep/article/view/647> Acesso em 30 jun. 2018.

SANTOS, Iolanda Montana dos. O direito de ser diferente: um debate para repensar a inclusão escolar. *In*: KLEIN, Rejane Ramos. HATTGE, Morgana Domênica. **Inclusão escolar**: implicações para o currículo. São Paulo: Paulinas, 2010.

SANTOS, Maria de Fátima Souza. A teoria das representações sociais. p. 13-38. *In*: SANTOS, Maria de Fátima Souza; ALMEIDA, Leda Maria (Org.). **Diálogos com a teoria da Representação Social**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2005.

SANTOS, Neylton Allan Costa. Subcidadania, naturalização das desigualdades e jovens em situação de risco: pensando sobre futuro em um presente marginalizado. **História e Cultura**, Franca, v. 6, n. 2, p.161-177, ago-nov. 2017.

SANTROCK, John W. **Psicologia educacional**. 3. ed. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SCHOENBORN, Ulrich. **Fé entre história e experiência**. São Leopoldo: Sinodal, 1982.

SILVA, Airton Vitorino da; ULRICH, Claudete Beise. Pluralidade religiosa brasileira : a importância do diálogo inter-religioso. **Protestantismo em Revista**, São Leopoldo, v. 43, p. 83-94, 2017. Disponível em: <http://periodicos.est.edu.br/index.php/nepp/article/view/2937/pdf>. Acesso em 28 out. 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOARES, Adriana Benevides. A interdisciplinaridade nas ciências sociais. *In*: CARRARA, Kester. **Educação, universidade e pesquisa: textos completos do III Simpósio em Filosofia e Ciência: paradigmas do conhecimento no final do milênio**. Marília: Unesp-Marília-Publicações, São Paulo, SP: FAPESP, 2001.

SOLOMON, Andrew. **Longe da árvore: pais, filhos e a busca da identidade**. São Paulo: Cia das Letras, 2013.

STEFFEN, Luciana. **Mulheres com deficiência e direitos sexuais e direitos reprodutivos: as múltiplas faces da invisibilidade e os desafios para a teologia**. São Leopoldo, RS, 2018. 259 p. Tese (Doutorado) - Faculdades EST, Programa de Pós-Graduação, São Leopoldo, 2018 Disponível em: http://dspace.est.edu.br:8080/jspui/bitstream/BR-SIFE/863/1/steffen_l_td171.pdf. Acesso em 26 jun. 2019.

STRECK, Gisela W. O ensino religioso e a diversidade religiosa no Brasil: desafios para a educação. **Rev. Pistis Praxis**, Teologia Pastoral, Curitiba, v. 4, n. 1, p. 261-276, jun. 2012.

TAMAYO, Juan José. Rubem Alves: el teólogo que escapo del gueto de las iglesias. p. 231-233. *In*: REBLIN, Iuri Andreas. **Outros cheiros, outros sabores... O pensamento teológico de Rubem Alves**. São Leopoldo: Oikos, 2014.

TAVARES, Dirce Encarnación. Identidade. *In*: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes; GODOY, Herminia Prado. Interdisciplinaridade: pensar, pesquisar e intervir. São Paulo, SP: Cortez, 2014. p. 135-139.

TEDESCO, Marcos Anderson. Inclusão e exclusão de pessoas com deficiência nas igrejas: um olhar a partir da Educação Cristã. **Revista de Estudos Pentecostais Assembleianos - REPAS**, Joinville, v. 2, p. 1-11, 2017. Disponível em: <http://revista.repas.com.br/index.php/repas/article/view/23>. Acesso em 20 out. 2018.

TEHZY, Sandra Kamien; KLEIN, Remí. **Simplesmente igreja**: um olhar sobre inclusão de pessoas com deficiência em busca de contribuições para uma práxis comunitária inclusiva. São Leopoldo, 95 f. Dissertação (Mestrado) - Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2008 Disponível em: http://dspace.est.edu.br:8080/jspui/bitstream/BR-SIFE/620/1/tehzy_sk_tm185.pdf. Acesso em: 30 abr. 2019.

TEIXEIRA, Faustino. Deus não tem religião. **Revista IHU Online**, São Leopoldo, 04 de abril de 2016. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/553135-deus-nao-tem-religiao-artigo-de-faustino-teixeira>. Acesso em 27 jun. 2019.

TOURAINÉ, Alain. **Igualdade e diversidade**: o sujeito democrático. Bauru: EDUSC, 1998.

TRAMONTE, Cristiana. Religiões afro-brasileiras: direitos, identidades, sentidos e práticas do “povo-de-santo” *In*: FLEURI, Reinaldo Matias et al. (Orgs.). **Diversidade Religiosa e Direitos Humanos**: Conhecer, respeitar e conviver. Blumenau: Edifurb, p. 203-228, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32111-diversidade-religiosa-e-direitos-humanos-pdf&category_slug=janeiro-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 out. 2017.

VALCÁRCEL, Améli. Ética, um valor fundamental. *In*: MIRANDA, Danilo Santos de (Org.). **Ética e cultura**. São Paulo: Perspectiva; São Paulo: SESC, 2004. p. 18-19.

WESTHELLE, Vitor. Perdão em perspectiva teológica. *In*: WONDRACEK, Karin Hellen Kepler et al. (Orgs.). **Perdão**: onde saúde e espiritualidade se encontram. São Leopoldo: Sinodal, Faculdades EST, 2016. p. 103-112.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.