



Revista Educação Especial

ISSN: 1808-270X

revistaeducaçaoespecial.ufsm@gmail.com

Universidade Federal de Santa Maria  
Brasil

Strieder, Roque; Herbert, Fabiana  
Educação inclusiva: também um desafio de espiritualidade  
Revista Educação Especial, vol. 30, núm. 58, mayo-agosto, 2017, pp. 405-424  
Universidade Federal de Santa Maria  
Santa Maria, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313152151011>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

## Educação inclusiva: também um desafio de espiritualidade

*Roque Strieder\**  
*Fabiana Herbert\*\**

### Resumo

Educação inclusiva exige reconhecer cada ser humano em sua singularidade. Buscamos a transdisciplinaridade como suporte porque se nutre da complexidade e convida os educadores a criarem ambientes e contextos de aprendizagens dinâmicos e flexíveis. Uma educação com base na espiritualidade possibilita compreender o universo das relações que emergem da coexistência. Objetivo: investigar se e como experiências educativas, envolvendo a dimensão da espiritualidade, permitem o reconhecimento da interdependência entre si e o outro para então realizar a aceitação desse si e do outro. De caráter qualitativo, a investigação em referenciais teóricos, possibilitou refletir o tema sob diferentes enfoques. Como resultados: A transdisciplinaridade desenca-deia, no universo educacional, experiências formativas, como convivências inclusivas, permeadas por ações de complementaridade; a espiritualidade convida para processos educacionais tendo como base relações de ternura e de cuidado. Concluímos que: experiências de educação inclusiva, envoltas pela ternura são sementeadoras da vivência espiritual e cultivam a interioridade humana; espiritualidade como fundamento educativo permite o desabrochar da visão da singularidade e da diversidade como amigo, onde amizade tem a ver com proximidade no amar o humano, em cada ser humano.

**Palavras-chave:** Educação inclusiva. Transdisciplinaridade; Espiritualidade.

\* Professor doutor da Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joacaba, Santa Catarina, Brasil.

\*\* Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joacaba, Santa Catarina, Brasil.

## Inclusive education: a challenge of spirituality

### Abstract

Inclusive education requires recognizing every human being in its singularity. We seek the transdisciplinarity as a support because feeds it with the complexity and invites educators to create environments and contexts of dynamic and flexible learning. An education with spirituality allows us to understand the universe of relationships that emerge from the coexistence. Objective: To investigate whether and how educational experiences involving the dimension of spirituality, allow recognition of the interdependence between himself and the other to perform the acceptance of himself and the other. Qualitative, the research in theoretical frameworks, possible to reflect about the theme from different perspectives. As results: Transdisciplinarity triggers in the educational universe, formative experiences as inclusive cohabitation permeated by complementary actions; spirituality calls for educational processes based on relationships of tenderness and care. We conclude that: experiences of inclusive education, surrounded by tenderness are sowing of spiritual living and cultivate human interiority; spirituality as an educational foundation allows the unfolding vision of the uniqueness and diversity as a friend, where the friendship has to do with the closeness in human love, in every human being.

Keywords: Inclusive education; Transdisciplinarity; Spirituality.

### Considerações iniciais

Educação inclusiva, ainda que temática atual e recorrente contempla ações pouco efetivas. Nos contextos da atual estrutura organizativa da sociedade, o sonho inclusivo, aparece como somente um potencial e não um possível. Para compreender o porquê não ser um possível nos apoiamos em Lévy (1997, p. 15/16) que afirma que “O possível já está todo constituído, mas permanece no limbo [...] se realizará sem que nada mude em sua determinação nem em sua natureza [...] é exatamente como o real: só lhe falta existência”. Um possível se torna real sem precisar de criação, ou de produção inovadora, é um completo. A educação inclusiva, como potencial, não existe realmente, mas se encontra em realização, ou seja, pode ser realizada. A educação inclusiva pode desenvolver-se, aperfeiçoar-se, passar da condição de potência ao ato. A passagem da potência ao ato é a atualização e esta “é criação, invenção de uma forma a partir de uma configuração dinâmica de forças e de finalidades [...] uma escolha entre um conjunto [...] uma produção de qualidades novas, uma transformação das idéias, um verdadeiro devir” (LÉVY, 1997, p. 16/17).

Educação inclusiva é um jogo de contradições e ambiguidades que envolve um complexo conjunto de variáveis sociais e culturais que, por sua vez, se retroalimentam de variáveis teóricas, de ideologias e interesses de difícil consenso. A transformação da educação inclusiva em ato é também uma oportunidade para manifestar inconformismo, questionar e problematizar princípios da existência de variáveis culturais, sociais e pedagógicas.

É uma tarefa para dar voz e vez ao outro diferente. Um outro diferente com existência própria, mas uma existência constituída em mim e a partir de mim, como destaca Ricoeur (2006, p. 169) “A alteridade de outrem, como toda outra alteridade, se constitui em (in) mim e a partir (aus) de mim”. Esse outro que já não pode permanecer como sendo exceção e, como tal despertar reações de comoção e pena ou então de ojeriza e rejeição.

A educação inclusiva, como perspectiva política, também pode funcionar como um dispositivo para efetivar uma biopolítica a serviço da segurança das populações (FOUCAULT, 1988). O biopoder é uma forma complexa de controle que exclui através de políticas de exclusão. Lopes, Lockmann e Hattge (2010) assim se manifestam:

Inclusão, para longe de leituras salvacionistas do termo ou para longe de experiências pontuais, pode ser entendida como uma estratégia biopolítica de gerenciamento do risco social. Ou seja, ao incluir todos os sujeitos, seja na escola, no mercado de trabalho ou no mundo do consumo, está-se, ao mesmo tempo, regulando e controlando suas formas de ser, agir e viver no mundo. [...] a população é constituída como um conjunto que tem suas regularidades, seus riscos próprios, suas ameaças, mas que, estando perto e sendo conhecida, pode ser regulada, controlada e, portanto, governada.

Para Stiker (Apud PLAISANCE, 2010, p. 23) nas sociedades contemporâneas, as formas mais violentas e mais visíveis de exclusão não são mais toleradas. Porém, formas mais sutis de afastamento operam em instituições. O diferente já não é mais a encarnação do mal, mas continua sendo um estranho. Segundo Stiker a inclusão pode ocultar uma vontade “de tornar a diferença invisível socialmente [...] uma nova forma de esmagamento”.

Tendo presente os alertas destacados, desejamos investigar se e como experiências educativas, envolvendo a dimensão da espiritualidade, permitem o reconhecimento da interdependência para então realizar a educação inclusiva.

Trata-se de uma busca em referenciais teóricos que, segundo Marconi e Lakanos (2008), não são uma mera repetição do que já foi escrito sobre um determinado assunto, mas uma investigação de um tema sob enfoques diferentes para chegar a conclusões inovadoras. E, como toda atividade de pesquisa é colaborativa estávamos no encalço de passos seguidos por outros pensadores, nos beneficiamos de seus trabalhos, de seus princípios e, porque não dizer de suas práticas.

O suporte teórico, na atitude transdisciplinar, justifica-se por considerar a complexidade do ser humano, a complexidade do universo relacional consigo, com os outros e com o entorno natural. Ela também inclui a dimensão da espiritualidade do ser humano, uma dimensão para a transcendência.

Vários são os grupos de pesquisa com estudos salientando a importância de uma educação voltada para a formação integral do ser humano. Isso significa atenção para esse universo de complexidade que é o ser humano também na dimensão da espiritualidade.

Para o Núcleo Interdisciplinar de Estudos Transdisciplinares sobre Espiritualidade, NIETE da UFRGS<sup>1</sup> a Espiritualidade é um processo e conhecimento em construção. Ela considera a multidimensionalidade do ser humano e da vida e é a favor da diversidade, da alegria e da dignidade. Espiritualidade é caminhar no amar, vivenciar a fraternidade considerando a incerteza e a admiração como movimentos intrínsecos da vida e das vivências.

Constata-se um significativo crescimento do interesse pela espiritualidade e, de certa forma, o campo teológico ganha espaço em currículos acadêmicos através da Teologia Espiritual. Por exemplo, o NUSE – Núcleo Universitário de Saúde e Espiritualidade - promoveu em 2011, o IV Simpósio de Saúde e Espiritualidade, na Universidade Federal de São Paulo. Um importante evento sinalizando e divulgando a importância da espiritualidade como parte das experiências formativas de seres humanos, como pessoas e como profissionais.

A espiritualidade não se refere, exclusivamente, ao cultivo de experiências interiores particulares, mas requer uma rede de relações e percepções que a presença do outro, também do outro divino, torna possível.

Experiências de espiritualidade reconhecem as dimensões da ternura (FERNÁNDEZ, 2010) como particularmente significativas. Assim, a vida de aprendente não pode ser reduzida a contextos puramente intelectuais, mas precisa englobar a ternura que contém em si a dimensão da espiritualidade.

### Processos inclusivos: uma realidade ainda distante

O diferente continua sendo exceção e, como tal desperta reações de comoção e pena ou de ojeriza e rejeição. Diante da distante efetivação da educação inclusiva, entendemos que o reconhecimento do diferente poderia sintonizar com o Pensamento Complexo. Complexidade implica um processo de conhecimento que envolve as relações construídas em coletivos de individualidades, em contextos como se estivessem imbricados formando uma malha, um algo tecido junto e, no qual cada pessoa, cada manifestação cultural e cada conhecimento só faz sentido ou é útil por causa das outras. Como no diálogo de Bateson (1989, p. 38) com sua filha: “[...] todo o conhecimento está como se fosse um tricô, ou uma malha, como se fosse um tecido, e que cada peça do conhecimento só faz sentido ou é útil por causa das outras peças”. O pensamento complexo convida para olhares que desestabilizam e clamam para o inconformismo como tentativa de fuga das naturalidades e acomodações conservadoras.

A não compreensão da complexidade conserva as desigualdades confirmado a lógica classificatória como anormais e, sua evidente exclusão. Foucault (2010) afirma que a figura do anormal pode ser abordada a partir de três elementos: o monstro humano, o indivíduo a corrigir e o onanista<sup>2</sup>.

A inclusão requer, além de visões diferentes, a quebra de paradigmas existentes e a superação de preconceitos como “incapazes”, “inaptos”, “atrasados”, todos destoando do padrão aceito.

No contexto da complexidade se reflete sobre motivos das práticas de barbárie e exclusão de seres iguais a nós, enquanto espécie. Como e porque o outro, diferente, nos incomoda? Será a exclusão uma fraqueza racional? Quais as raízes da gana pre-conceituosa e da intolerância?

Para ilustrar a complexidade dessas temáticas relembraremos, entre outros, Arendt e Eco. Em “Responsabilidade e julgamento” Arendt (2004) fala da “banalidade do mal” após assistir, como jornalista, ao julgamento de Eichmann. Em escritos posteriores se refere à condição do réu como “ausência de pensamento”. Na redação de Arendt (2004, p. 226)

Há alguns anos, ao relatar o julgamento de Eichmann em Jerusalém, falei da ‘banalidade do mal’, e com isso não me referia a nenhuma teoria ou doutrina, mas a algo completamente factual, ao fenômeno dos atos malignos, cometidos numa escala gigantesca, que não podiam ser atribuídos a nenhuma particularidade de maldade, patologia ou convicção ideológica do agente, cuja única distinção pessoal era uma superficialidade extraordinária. Por mais monstruoso que fossem os atos, o agente não era nem monstruoso nem demoníaco, e a única característica específica que se podia detectar no seu passado, bem como no seu comportamento durante o julgamento e o inquérito policial que o precedeu, era algo inteiramente negativo: não era estupidez, mas uma curiosa e totalmente autêntica incapacidade de pensar.

Para Arendt o pensar envolve criação de significados e esta envolve a compreensão, ou seja, o desejo de compreender nossas tendências e práticas de barbárie.

Eco (1998) afirma que a intolerância coloca-se antes de qualquer doutrina o que significa admitir que, provavelmente, ela tenha raízes biológicas, por se manifestar entre os animais em relação à territorialidade. Para Eco a intolerância, em relação ao desconhecido, é algo natural na criança, da mesma forma como o instinto de se apossar de tudo o que deseja:

A criança é educada para a tolerância pouco a pouco, assim como é educada para o respeito à propriedade alheia e antes mesmo do controle do próprio esfínter. Infelizmente, se todos chegam ao controle do próprio corpo, a tolerância permanece um problema de educação permanente dos adultos, pois na vida cotidiana estamos sempre expostos ao trauma da diferença. (ECO, 1998, p. 114).

Mas, Eco (1998, p. 117) também alerta sobre a complexidade dessa tarefa educativa, agravada se a formação para a tolerância não for forte o suficiente e a criança conservar a lógica da intolerância e, afirma

Educar para a tolerância, adultos que atiram uns nos outros por motivos étnicos e religiosos é tempo perdido. Tarde demais. A intolerância deve ser, portanto, combatida em suas raízes, através de uma educação constante que tenha inicio na mais tenra infância, antes que possa ser escrita em um livro e antes que se torne uma casca comportamental espessa e dura demais.

A fala de Eco é preocupante, mas não feita de forma simplista. Os mecanismos de seleção e classificação, o controle da população para prevenir desvios faz parte do cotidiano geral. Não é tarefa educacional simples e, certamente, exige profundo senso de responsabilidade minimizar os efeitos nefastos da tendência para julgar como inferiores e anormais os modos de vida, os valores sociais e culturais de outras pessoas ou outros grupos sociais. Persistimos julgando como falhos e inaceitáveis os modos de vida de outras pessoas e grupos sociais e, pela via das justificativas racionais, os excluímos.

Para Rousseau (1978) a desigualdade não é natural. Ele defende a tese de que a desigualdade é uma invenção humana, uma das consequências da existência social dos seres humanos. Nesse contexto, de concepções contraditórias, os desafios para a inclusão precisam conhecer, admitir e participar desses embates teóricos. Não fazê-lo, provavelmente, leva a opções simplistas e apressadas, logo questionadas pela insuficiência e fragilidade. As reflexões precisam reconhecer a complexidade do ser como histórico e desnaturalizado, para olhar-se e compreender-se a partir do outro aceito como um igual/diferente. Uma singularidade que, segundo Michaliszyn (2008, p. 113) requer compreensão da interdependência:

Ao afirmar-se como pessoa, o ser humano também se descobre indivíduo, ímpar, único e solitário. A SINGULARIDADE o faz perceber-se portador de características que lhe são próprias e que o torna diferente dos outros com os quais convive. Porém, ao perceber-se único e só, também descobre a necessidade de conviver e percebe que sua condição de humanidade o faz precisar do “outro”. (Grifo do autor)

A descoberta de si, como singular e diferente dos demais, quebra o paradigma da existência de um eu independente do outro e abre para a diversidade. Reflexões sobre diversidade valorizam as individualidades e aumentam a probabilidade da aceitação do outro. Aceitar as diferenças e respeitar incondicionalmente é ação de humildade que culmina em atitudes de colaboração. Uma colaboração baseada na interdependência sistêmica, como descrito por Assmann e Mo Sung (2000, p. 81):

Quando as pessoas têm uma visão sistêmica da realidade social conseguem perceber que elas são o que são porque fazem parte de um todo social e que elas não existiriam sem a existência de outras pessoas e do sistema social. Elas conseguem perceber que o que afeta uma pessoa ou grupos sociais ou a natureza, que é o meio onde o sistema social reproduz a sua vida, afeta a si próprio e ao seu grupo. Porque nós todos estamos interligados [...] É a interdependência como um fato (grifos nossos).

Como interdependentes não habitamos o mundo na condição de indivíduos, mas convivemos com os demais seres humanos em contextos sociais construídos por diversas identidades, distintas e conectadas entre si. Esse convívio será tanto mais dinâmico e saudável quanto mais oportunizar o respeito, mesmo àqueles com maiores dificuldades ou facilidades.

No entanto, em nome da afirmação do universal o estranho foi excluído, como foi condenado o diferente e recusado o irracional. Para Hermann (2011, p. 06) a retomada do estranho requer retomada epistemológica, ética e ontológica: “Tomá-lo em consideração passou a ser um dos desafios da reflexão filosófica contemporânea, que se vê diante dos limites de seus enfoques epistemológicos, ontológicos e éticos.”

A dinâmica da natureza e da vida, com sua explosão evolutiva, foi possível no contexto da diversidade, uma emergência profundamente complexa e persistente. Morin (2005) defende que a unidade do múltiplo equivale à multiplicidade do uno e, a percepção dessa concepção de complexidade possibilita reconhecer a diversidade e superar a distorcida visão que resulta na exclusão e discriminação.

### Complexidade e transdisciplinaridade

A complexidade da condição humana e de suas inter-relações são possibilidades para ampliar a compreensão das realidades como efetivamente se apresentam. Assim, é significativa a compreensão da complexidade que

[...] não é um conceito teórico e sim um fato da vida. Corresponde a multiplicidade, ao entrelaçamento e a contínua interação da infinitude de sistemas e fenômenos que compõe o mundo natural. Os sistemas complexos estão dentro de nós e a recíproca é verdadeira. (MARIOTTI, 2000, p. 87).

A complexidade não comporta visões simplistas. Ela se realiza num pensar flexível, aberto e abrangente. É uma das formas para conceber os fatos e seus contextos globais, em substituição à tradicional concepção reducionista. Na complexidade, as contradições encontram acolhida. Nela, os opostos, diferentes e complementares se ligam numa teia multirreferencial de objetividades e subjetividades, todas num mesmo patamar de possibilidades.

É nesse acolhimento do outro, sem preconceitos, que o sonho da educação inclusiva pode encontrar guarida. Um acolhimento que não é óbvio diante da lógica da ordenação social baseada no comodismo da fragmentação, do superficialismo e da hierarquia.

A transdisciplinaridade compartilha do pensamento complexo, pois,

A solidariedade, presente na complexidade, coloca-se na educação por meio da transdisciplinaridade, considerando aspectos como princípio da incerteza, perspectiva dialética e dialógica, e dimensão espiritual do ser humano. Para atingir a transdisciplinaridade, é necessário o rompimento com idéias preconcebidas ou reducionistas (PETRÁGLIA, 2000, p. 13).

Para Petráglio a complexidade é fundamental para a realização da atitude transdisciplinar nos espaços educativos e de aprendizagem. Sua efetivação será possível a partir do rompimento da lógica reducionista, presença ainda prioritária nas práticas pedagógicas.

A transdisciplinaridade se realiza respeitando às diferenças e reconhecendo a diversidade cultural. Para D'Ambrósio (1997, p. 9) ela "Repousa sobre uma atitude aberta, de respeito mútuo e humildade em relação a mitos, religiões, sistemas de explicações e conhecimentos, rejeitando qualquer tipo de arrogância ou prepotência".

Para Nicolescu (1999) ela implica rigor, aceitação e abertura para considerar válidas as muitas formas de expressão humana. Segundo Assmann (1999, p. 86) a abordagem transdisciplinar constitui-se um "enfoque científico e pedagógico que torna explícito o problema de que um diálogo entre diversas disciplinas e áreas científicas implica necessariamente uma questão epistemológica".

Akiko Santos (2008, p. 76) destaca a importância da transdisciplinaridade como fonte de partida para a transformação das vivências pedagógicas, ou seja, uma "reconstrução da prática pedagógica."

A transdisciplinaridade compreende uma visão abrangente sobre o modo de ser e estar no mundo em convivência com outros. Ela é um indicativo científico, mas também requer consciência e experiência interior. Ela concebe a existência de pontes, deseja percebê-las, comprehendê-las para então potencializar a convivência.

Educar como processo inclusivo tem como ponto de partida a importância de reconhecer e significar a vida, significar a relevância do encontro mas, segundo Maturana: "Se não vemos o outro como um outro legítimo, não nos importamos, esse é o nosso problema. Não vemos, não expandimos nossa visão, agimos colocando fronteiras" (2000, p. 99).

Visualizar o significado das sutilezas enriquecedoras das individualidades de cada ser humano permite ações distintas das que ao "atender demandas universais, negligenciam as particularidades dos contextos e sacrificam a alteridade" (HERMANN, 2010, p. 132). Então, insistir na afirmação do universal exclui a diferença e lança também, professor e aluno em relações de frieza e distância.

O desapego de si é outro pilar importante para a educação inclusiva, uma aposta de que "educação é a possibilidade de constituir um espaço para a diferença, em que possamos enfrentar o outro externo e interno a nós mesmos" (HERMANN, 2010, p. 135). Acreditar na educação inclusiva significa encontrar-se vigilante diante dos abusos e do silenciamento das muitas vozes, alerta para o racionalismo da objectificação visando a instrumentalização do outro.

Assim, é primordial para a educação inclusiva a capacidade de reconhecer-se a si na imagem do outro em sintonia com a multidimensionalidade, dentre elas a espiritualidade. Aprender a conviver, aceitação do outro como legítimo outro é um aprendizado permanente a ser iniciado na tenra infância e em congruência com a vida do outro ao longo de toda a vida (MATURANA, 1998).

### Espiritualidade como experiência formativa

Espírito tem raiz etimológica latina "spiritus", significando "respiração" ou "sopro", mas também "alma", "coragem", "vigor". Tem interfaces com a expressão

grega “pneuma” e a hebraica “ruah” = sopro, com o termo “anima” como “psykhé”, alma, mente encarnada, por ser uma experiência “profundamente ligada ao corpo e tem nele suas raízes” (CAPRA, 2003, p. 81). Deus soprou o barro para gerar o ser humano, um sopro de energia de vida.

Segundo Espírito Santo (1998) a espiritualidade é uma forma de autoconhecimento, abertura de consciência da dimensão fraterna do ser humano. Para Santos Neto (2006), a espiritualidade é interioridade, consciência de si mesmo em nível corpóreo, racional e espiritual.

Como energia de vida e fonte invisível do mistério da vida a espiritualidade permite estar consigo mesmo e se aproxima, no cotidiano da vida, daqueles valores que ultrapassam o interesse próprio estendendo-se para uma reverência à vida, como sustenta Solomon (2003, p. 43):

[...] a espiritualidade é a percepção sutil e não facilmente especificável que envolve praticamente toda e qualquer coisa que transcende ao nosso mesquinho interesse pessoal. Há, portanto, espiritualidade na natureza, na arte, nos laços de amor e companheirismo que mantêm uma comunidade unida, na reverência da vida.

Compreender a espiritualidade é compreender melhor o ser humano, o sentido da condição humana, de sua trajetória evolutiva que tornou possível a passagem do homínida para humano. No caminho evolutivo para a condição humana, afirma Fernández (2010, p. 57) a espécie escolheu

Não o da força, mas o da fragilidade [...] parece mais provável que o homínido superior do qual o homem nasce, ao invés de desenvolver-se sobre mutações de seres cada vez mais fortes e violentos [...] a seleção foi escolhendo o animal que tinha uma infância mais frágil e prolongada, dilatando e intensificando a aprendizagem. Foi um cérebro cada vez mais imaturo sobre o qual se desenvolveu a evolução.

Para Fernández (2010) a aventura da humanização pressupõe essa estreita relação da “símbiose mãe-criança”, um nicho relacional que favorece tanto os estímulos físicos quanto afetivos permitindo a germinação da individualidade em interdependência com o entorno ambiente. A condição neotênica é, segundo Fernández (2010, p. 58), um verdadeiro “segundo útero, social ou psíquico”, envolto “por uma atmosfera de ternura” e de acolhida, condição não de permanência, mas de desenvolvimento da potencialidade humana num processo lento e adaptativo.

Espiritualidade implica desejar compreender o sentido do ser e a humanização das relações intersubjetivas. A presença da espiritualidade, na educação, apresenta-se como oportunidade aos educadores de reorganizarem o sentido mais profundo e dinâmico de seu ser e de sua existência. Ela permite reconhecer, simultaneamente, nosso inacabamento, imaturidade neotênica e nossa potencialidade.

Como perspectiva pedagógica, a espiritualidade contribui para a efetivação de experiências formativas para muito além da reprodução e dos mecanismos de instrução. A aliança complementar da espiritualidade com o espaço educacional se

caracteriza como lugar de formação humana e melhora as chances da consolidação do processo humanizador. Uma educação capaz de comprometer cada ser humano a ressignificar a humanização, via processos de encontro na experiência do amar.

Amar como ação relacional, manifestada por Bento XVI (2010) por ocasião da 65<sup>a</sup> Assembleia Plenária dos bispos italianos. O humano, como ser de relações, contém traços antropológicos que não podem ser negligenciados nem pela educação, nem pela igreja e nem esquecida pela sociedade. Na ocasião o Papa afirmou: “Para a pessoa humana é essencial o fato de que só logra ser ela própria a partir do outro, o ‘eu’ se converte em si próprio apenas mediante o ‘tu’ e o ‘vós’; é criado para o diálogo”. Então, é falsa e ilusória a promessa de autonomia do ser humano como um ‘eu’ completo e autossuficiente em si mesmo e capaz de gestão plena de si.

Como ser de relações, o humano confirma sua existência em função da consistência dessas relações consigo e com outros. A noção de humanidade não se concebe a partir de indivíduos como o resultado de uma somatória matemática, mas, sim da consistência dessas relações nas teias das interdependências.

Para Buber (2001), a relação ‘eu-tu’ implica assumir-se, rompendo com as relações baseadas na lógica objetiva do terceiro excluído. A possibilidade de realizar a condição humana fica potencializada na medida em que a relação ‘eu-tu’ começa a ser efetivada via reconhecimento do outro como legítimo em sua diferença, um terceiro incluído.

Apesar do esforço reconstrutivo, o evento pós-modernidade trouxe a tona a exaltação do individualismo, uma ascendente corrosão do coletivo, junto com a exacerbada agressividade instintiva, a frieza e a indiferença nas relações intersubjetivas. A contemporaneidade, identificada pela priorização do ter, competição sem limites e credibilidade cega no dinheiro leva o ser humano a postergar sua dimensão relacional. Essa postergação significa afastamentos de “coisas” simples como amizades e responsabilidades coletivas que dariam sentido e dignidade à vida e ao viver.

A perda valorativa dessas “coisas” simples produz desencontros e desencantos existenciais. Com o compromisso espiritual sacrificado ficamos cegos para vida, para consigo e para com o outro. Também a escola da modernidade fez opção preferencial pela elucidação unilateral com base na razão o que significou o deslocamento da espiritualidade para uma dimensão de desnecessidade.

Em contextos de espiritualidade a experiências formativa “na Educação pode colaborar para [...] promover o encontro com o diferente despertando valores como a solidariedade e a capacidade de encontrar soluções coletivas para as situações desafiadoras” (MORAES, 2011, p. 19).

Na contemporaneidade invocamos o multiculturalismo, o reconhecimento das diversidades e elevamos esforços para resgatar valores essenciais para convivências dinâmicas. Trata-se de uma chamada para compromissos éticos e coletivos, como escreve Boff: “Cuidar do espírito significa cuidar dos valores que dão rumo à nossa vida e das significações que geram esperança para além de nossa morte. Cuidar do espírito implica colocar os compromissos éticos acima dos interesses pessoais ou coletivos” (2011, p. 151).

Cultivar a espiritualidade implica diretamente em tirar do foco principal os interesses próprios, aqueles que induzem à aceitação da lógica da suficiência da autogestão. A nova frente que se abre envolve o outro e o comunitário assumido como compromisso ético.

Se a espiritualidade é uma avenida aberta para reconhecer o outro, como singular e diverso, ela torna possível o sentimento de cuidado como desejo de tornar-se guardião desse outro. Essa esperança, na reconfiguração das experiências de formação, foi manifesta pelo papa Francisco (2013):

A vocação de guardião não diz respeito apenas a nós, cristãos, mas tem uma dimensão antecedente, que é simplesmente humana e diz respeito a todos: é a de guardar a criação inteira, a beleza da criação, [...] é ter respeito por toda a criatura de Deus e pelo ambiente onde vivemos. É guardar as pessoas, cuidar carinhosamente de todas elas e cada uma, especialmente das crianças, dos idosos, daqueles que são mais frágeis e que muitas vezes estão na periferia do nosso coração. É cuidar uns dos outros na família: os esposos guardam-se reciprocamente, depois, como pais, cuidam dos filhos, e, com o passar do tempo, os próprios filhos tornam-se guardiões dos pais. É viver com sinceridade as amizades, que são um mútuo guardar-se na intimidade, no respeito e no bem. Fundamentalmente tudo está confiado à guarda do homem, e é uma responsabilidade que diz respeito a todos.

Então é na condição de guardião que a espiritualidade pode tornar-se vivência inclusiva, aceitando o outro, o aluno, em sua diferença. Esse guardar é um jeito de fazer educação inclusiva cuidando, sendo guardião, não somente da dimensão física ou intelectual. É ser guardião de algo mais abrangente e profundo que se estende ao outro, mas também e, com a mesma intensidade, a nós mesmos. O cuidado afetivo como alicerce da esperança, aceitação e valorização dos outros, para então crescer nessa aceitação e crescer tendo uma visão boa do mundo e dos outros seres humanos (FERNÁNDEZ, 2010).

É necessário afirmar que o êxito da vivência espiritual depende diretamente da maneira como o profissional da educação desenvolve suas atividades. A vivência da espiritualidade não requer métodos determinados e nem exclusivamente conhecimentos teóricos e específicos, como nas demais disciplinas, mas sim atitude relacional, um modo relacional inter-humano e de compreensão humana (MORIN, 2005). Mais do que conhecimento teórico a vivência da espiritualidade, em ambientes escolares, encontra suporte nas experiências espirituais na vida do educador.

### Espiritualidade, inclusão e educação especial

São inúmeros os esforços e os debates acadêmicos para ampliar oportunidades formativas mais abrangentes, como são inúmeras as reformas inovadoras que têm sido feitas envolvendo a temática da inclusão, visando a qualificação de processos formativos de crianças com necessidades especiais. Não há como negar a existência de uma crescente aceitação do princípio da educação inclusiva, bem como do número de exemplos animadores de sua prática pelo mundo afora, seja em países desenvolvidos ou em desenvolvimento.

Com uma perspectiva de relevante significação, por envolver o campo da espiritualidade na efetividade de ações educacionais inclusivas e no âmbito da educação especial, destacamos o “Movimento Fé e Luz” (EDUCRIS – Educação Cristã e Doutrina da Fé) (2016) de abrangência internacional, fundado em 1971 pelo filósofo e teólogo Jean Vanier e a professora francesa Marie Helene Mathie. Esse movimento desenvolve ações em Portugal, Espanha, Itália, França, Brasil e outros. Particularmente no Brasil existem 74 comunidades presentes em nove estados.

O “Movimento Fé e Luz” (2016, s/p) “agrega pessoas com deficiência intelectual de qualquer idade, mais ou menos grave, os seus pais, familiares e amigos, em especial jovens que aceitam partilhar, em encontros mensais, a vida simples e a relação de amizade na descoberta comum da Misericórdia de Deus, da fraternidade real e da interajuda que dá fruto”. Diante do império da indiferença, da concorrência e da corrida pelo bem-estar individual, esse movimento pretende sensibilizar a humanidade de que “as pessoas com deficiência têm um contributo muito válido a dar à sociedade no nosso tempo e de que a ternura e o cuidado de uns pelos outros, podem criar o que afinal, todos os humanos desejam”.

Também a Igreja Batista e outras evangélicas, desenvolvem um programa conhecido como “Ministério do Silêncio”. Oferecido em vários estados brasileiros ele desenvolve atividades de amor ao próximo numa comunhão em solidariedade. Seu objetivo é fazer com que os surdos, aqueles que falam com as mãos e utilizam a Libras como língua de comunicação, conheçam também a Jesus Cristo.

Certamente, numa sociedade marcada pelo “ouvinticentrismo” (FERNANDES e CARVALHO, 2005), faz sentido o ENOS – Encontro Nacional de Obreiros com Surdos - cujo objetivo é capacitar e aperfeiçoar intérpretes, iniciado a nível estadual em Goiânia e, atualmente, realizado em nível nacional, um programa de iniciativa formativa, também no campo da espiritualidade, que visa formar para a vida cristã via princípios morais, éticos e espirituais.

Também as comunidades espíritas desenvolvem programas de apoio às pessoas surdas. Em outubro de 2015 realizou-se o Primeiro Encontro Nacional de Surdos e Ouvintes Espíritas, no Rio de Janeiro. Um dos objetivos do encontro foi refletir sobre a acessibilidade para surdos nas Casas Espíritas, propondo estratégias e informações que facilitem o acesso à estudos sistemáticos e a evangelização infanto-juvenil em Libras. O segundo Encontro Nacional Espírita de Surdos e Ouvintes com apoio da União das Sociedades Espíritas do Estado de São Paulo aconteceu em dezembro de 2016 em São Paulo.

Na dimensão formal, muitos são os normativos que se consolidam como políticas inclusivas e de educação especial. Citamos a Constituição Brasileira de 1988, a iniciativa das Nações Unidas via Convenção dos Direitos da Criança (1989), que resultou no programa “Educação para Todos”. Também a Declaração de Jomtien e a Cúpula Mundial das Crianças, de 1990 constitui-se marco relevante, tal como a Declaração de Salamanca (Espanha, 1994). No Brasil, entre outras destacamos a Resolução CNE/Nº 02, de 11/09/2001 (BRASIL, 2001) e a Lei Brasileira de Inclusão, Lei 13146 de 06 de julho de 2015.

A Constituição Federal Brasileira de 1988 afirma, em seu Art. 3º, inciso IV ser compromisso a “promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e qualquer outra forma de discriminação”. Destaca no Art. 5º o “direito à igualdade” e no Art. 205 define ser a educação um “direito de todos.”

A Declaração de Salamanca (Espanha, 1994) destaca que “Acreditamos e Proclamamos” que:

- a) toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem;
- b) toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas;
- c) sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades;
- d) aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades;
- e) escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos;
- f) além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (grifos nossos).

A Resolução CNE/Nº 02, de 11/09/2001 (BRASIL, 2001), estabelece que a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos deve ser realizada pela escola, com assessoramento técnico, mediante sua avaliação no processo de ensino e aprendizagem. Reitera que o atendimento aos alunos, com necessidades educacionais especiais, deve ocorrer em classes comuns, indicando que essas escolas devem garantir: professores comuns capacitados e professores de educação especial especializados; flexibilizações e adaptações curriculares; serviços de apoio especializado realizado nas classes comuns mediante a colaboração de professor especializado em educação especial, atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis, e atuação de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação; extraordinariamente, classes especiais em caráter transitório, além de condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva.

Refere-se também à responsabilidade dos sistemas públicos de ensino pela “garantia do atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos, observados os princípios da educação inclusiva”.

Por sua vez a Lei nº 13.146, de 6 de junho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), desti-

na-se a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social.

A ONU promulgou em 1993, as 22 regras sobre a equalização de oportunidades para pessoas deficientes. A regra 6 estabelece que: Os Estados devem reconhecer o princípio da igualdade de oportunidade de educação no 1º, 2º e 3º graus para crianças, jovens e adultos com deficiências. Devem garantir que a educação de pessoas com deficiência seja parte integral do sistema educacional. Ainda a iniciativa "Educação para Todos" do programa das Nações Unidas firmou a Convenção dos Direitos da Criança (1989), a Declaração de Jomtien e a Cúpula Mundial das Crianças, de 1990. Sob a influência desses e de outros instrumentos, os líderes mundiais têm-se sensibilizado para a implementação de políticas educacionais nacionais para aumentar a proporção de crianças que frequentam e permanecem na escola.

A Unesco em 1990 desenvolveu um Programa de Apoio ao Professor, denominado "Necessidades especiais na sala de aula". Esse programa foi concebido para ajudar os professores a repensar a sua prática na sala de aula e a organização da escola em seu conjunto, a fim de atender mais efetivamente à diversidade dos alunos.

Também a Cúpula Mundial de Desenvolvimento Social, reunida em Copenhagen, em 1995, apresenta como Compromisso 6, o acesso à educação e à saúde, recomendando: "...garantir oportunidades educacionais iguais em todos os níveis para crianças, jovens e adultos com deficiência em situações de integração, cuidando inteiramente das diferenças e situações individuais".

A inclusão de crianças com deficiência, em todos os níveis da educação formal é significativa, no Brasil como em outros países. Entende-se que, em salas de aula integradas as crianças convivem, reconhecem-se mutuamente e passam a aceitar a existência de diferenças étnicas, diferenças culturais e religiosas, diferenças nas forma biológica, entre outras. As escolas inclusivas se esforçam para oferecer aos alunos ambientes e oportunidades educacionais adequadas às habilidades e necessidades de cada um e de todos. Cada uma e todas com oportunidades específicas de aprender, aprender umas com as outras, aprender a cuidar umas das outras e a cultivar atitudes e valores importantes para um convívio humano sem os estigmas da segregação e da desigualdade.

Os aspectos legais, anteriormente, descritos, nos levam a afirmar que uma educação inclusiva não pode confundir diferença com deficiência. Por deficiência se entende falha, imperfeição e defeito. Algo como conceber ser natural todos corresponderem a um padrão idealizado para ser igual à maioria. A natureza, para garantir a sua sobrevivência necessita da diversidade, da mudança e da adaptação. Então, afirmar a diferença e as particularidades é possibilitar a grandeza da sobrevivência.

Na prática, significa admitir que não existem normais e deficientes, mas os diferentes, que somos todos seres humanos com direito a uma vida digna e feliz. Pelo reconhecimento da diferença, aprendemos a relevância da diversidade para aprendermos mais sobre o outro e também sobre nós mesmos e sobre a vida.

A ideia de uma sociedade inclusiva requer formação pedagógica, fundamentada em filosofias que reconhecem e valorizam a diversidade, como característica inerente à constituição de qualquer organização humana. Para Yus (2002, p. 264) a vivência da espiritualidade estimula “um sentido profundo de ligação [...] promove um sentido de responsabilidade consigo mesmo, com os demais e com o planeta. [...] A responsabilidade individual, grupal e global se desenvolve fomentando a compaixão que causam os indivíduos que querem aliviar o sofrimento dos demais”.

Também Krishnamurti (1980, p.12) entende que a educação que oportuniza a vivência da espiritualidade, “é indispensável compreender o significado da vida como um todo [...] Compreender a vida é compreender a nós mesmos [...] Educação não significa, apenas, adquirir conhecimentos, coligar e correlacionar fatos; é compreender o significado da vida como um todo.”

Nesse contexto ser aprendente, aprendizagem e aprender

É viver junto a potencialidade, a beleza, o encantamento e a magia que o universo nos oferece com toda a sua complexidade, majestade e grandeza; é saber escutar a mensagem do outro. Conviver implica a aceitação do outro em seu legítimo outro. Isto requer o respeito às diferenças, à diversidade, à multiplicidade e pressupõe a existência de amorosidade, compaixão e solidariedade nas relações com os outros seres. (MORAES, 2003, p. 49/50).

Pensar uma educação inclusiva e para todos requer quebrar barreiras impostas e construídas, requer ir além. Para Gonçalves significa “Refletir sobre a educação nas fronteiras do humano, significa compreendê-la engajada, como uma possibilidade integradora de abrir e consolidar novos caminhos para a humanidade” (2006, p. 216). Requer “o reconhecimento do outro em sua alteridade e ocorre em um espaço no qual habita um potencial de entendimento mútuo que possibilita a emersão do novo” (2006, p. 217).

Essa educação para todos, tendo como ponto de partida uma formação pedagógica e educacional inclusiva, pode realizar o sonho de Boaventura Santos (2007):

Vivemos em um mundo onde queremos ser simultaneamente iguais e diferentes. Pensamos uma cidadania planetária que respeite as diferentes culturas como a muçulmana, hindu, indígena ou africana. Não queremos um falso universalismo que destrói todas as diferenças e que impõe a cultura branca, masculina e ocidental como um padrão universal.

Nesse sonho, a escola pode ser considerada inclusiva, quando não fizer distinção entre seres humanos, quando não selecionar ou categorizar, com base em julgamentos de valores como “perfeitos ou não perfeitos”, “normais ou anormais”. Esse sonho se realiza com uma formação pedagógica e educacional voltada para todos, de modo que cada um dos alunos que está na escola, independente de ter ou não necessidades especiais, tenha as condições e as oportunidades, livre de preconceitos, de conhecer, aprender, viver e ser. Também se realiza eliminando, gradativamente, os elementos de poder da cadeia hierárquica, reconhecendo que as ações de colaboração e de diálogo permitem compromissos numa outra relação de valores.

A sensibilidade relacional via espiritualidade, apresenta-se como uma sementeira de desenvolvimento de potencialidades na transformação escolar, especialmente a educação especial, seja em sua dimensão pedagógica, dimensão social e humanitária.

Ainda assim, é ainda grande o número de crianças que, mesmo frequentando uma escola estão sob o risco do fracasso. Dentre eles estão os repetentes, os rotulados como desmotivados, os com baixo rendimento, os caracterizados como insubordinados e mesmo os que são vítimas de abuso. São crianças cujos pais se encontram abaixo da linha de pobreza, submetidos a condições de dor e sofrimento, submetidas às mais diversas carências e privações, bem como fragilidades alimentares, escassez de higiene, saúde e segurança. Para estes e para os que têm deficiência de aprendizagem, para os que têm necessidades educacionais especiais, o princípio da educação inclusiva requer vontade política, requer mudança nas prioridades nacionais, requer uma radical reforma estrutural e organizacional da escola, mudança profunda na organização curricular, na concepção de aprendizagem na concepção de ser humano. Então, faz sentido a afirmativa de Mittler, (2003 p. 25) sobre inclusão: “Isto se refere a todas as crianças que não estão beneficiando-se com a escolarização e não apenas aquelas que são rotuladas com o termo necessidades educacionais especiais”.

Numa escola inclusiva, numa sociedade inclusiva respira-se a consciência da importância da diversidade. Uma vez reconhecida e aceita a diversidade renasce a confiança para expressar opiniões, recriam-se atitudes e expectativas, aprende-se a ouvir e a ser ouvido com respeito. Por isso, educar como ação inclusiva

depende do trabalho cotidiano dos professores na sala de aula e do seu sucesso em garantir que todas as crianças possam participar de cada aula e da vida da escola como um todo. Os professores, por sua vez, necessitam trabalhar em escolas que sejam planejadas e administradas de acordo com linhas inclusivas e que sejam apoiadas pelos governantes, pela comunidade local, pelas autoridades educacionais locais e acima de tudo pelos pais. (MITTLER, 2003, p.20).

Para Guijarro “Um maior nível de equidade implica avançar para a criação de escolas que acolham a todas as crianças e deem respostas às suas necessidades específicas. O desenvolvimento de escolas inclusivas é um meio fundamental para avançar para sociedades mais justas, integradas e democráticas” (2005, p. 08).

Escolas, comunidades e sociedade concebidas no seio da diversidade são constituídas por ambientes mais ricos, melhores para viver e qualificar aprendências. Na contemporaneidade se reconhece e aceita que o saber que envolve estratégias para abraçar a diversidade torna as experiências de vida em experiências de convívio saudável e humano. Experiências de vida, como simbiosofia – sabedoria do viver junto - junto a outros, conhecendo suas potencialidades, suas fragilidades, pois afinal são elas que moldam, dão a extensão e textura do ser e do fazer de cada um.

Stainback e Stainback na obra “Inclusão - um guia para educadores” (1999), entre as várias contribuições de autores, incluíram reflexões sobre a questão dos valores, referenciando que tanto a escola quanto a sociedade precisam cuidar de suas

crianças. Um cuidado que poderia reduzir a violência física, violência psicoafetiva e a indiferença. Assim, mais do que aprender a ser um bom profissional, a criança terá que aprender a realizar um trabalho honesto, ser competente e habilidosa, mas também ter a capacidade de cuidar de suas próprias famílias e contribuir de forma eficiente para o bem comum da comunidade, para além do bem-estar próprio. Essa educação, mais do que encorajar desenvolve pessoas competentes, protetoras, amorosas e dignas de serem amadas. Em outras palavras, ela desenvolve amizades.

No “guia para educadores” de Stainback e Stainback (1999), afirma-se ser, na verdade impossível, existir uma educação de qualidade sem amizades, pois elas são a declaração de que todos precisam uns dos outros. São experiências formativas de amizade que permitem ações de forma fraterna e solidária, e isso significa acolher e não somente incluir. São experiências formativas que possibilitam a convivência e a acolhida de todos, mesmo dos feridos pelo analfabetismo afetivo (RESTREPO, 1998). São as experiências de amizade, como experiências formativas que permitem abraçar a cada ser humano muitas vezes cansado e solitário, mas extremamente carente de afetividade e amar. Segundo Agamben, amizade tem a ver com proximidade que independe do ver-se reciprocamente e, por isso, dispensa qualquer necessidade de representação. Reconhecer um outro “significa não reconhecê-lo como ‘algo’ [...] a amizade não é uma propriedade ou uma qualidade de um sujeito” (2010, p. 85). Para Agamben, a sensação da existência é uma sensação especificamente humana, que se realiza no “‘com-sentir’ a existência do amigo” (p. 89). Assim, o amigo é sempre “um outro si” uma “alteridade imanente na ‘mesmidade’, um tornar-se outro do mesmo” (p. 90).

Na Educação inclusiva, bem como na educação especial está a possibilidade de aproximar-se do outro e compartilhar o desejo de fazer bem a esse outro. O desejo de fazer bem ao outro oportuniza uma humanidade melhor e, quem sabe esse “com-sentir” que o outro existe, permite-lhe a vivência de experiências de amizade, um desafio formativo, capaz de realizar os estados de paz, sonhados por Ricoeur (2006). Estados de paz nos ambientes escolares, como uma acolhida do outro diferente (não somente do próximo) e, como acredita Ricoeur tendo a agápe como fonte de emulação. Uma agápe, que segundo Ricoeur (2006, p. 235) permite suspender a disputa, a rivalidade e a competição instrumentalizadora, uma forma de esquecer as ofensas, não para afastá-las ou reprimir-las, mas “deixá-las ir”, ou seja, perdoar.

### Considerações finais

A concepção de diferente somente é possível no contexto da diversidade que, por sua vez é possível se houver o reconhecimento dos limites das concepções homogeneizadoras. É fundamental visualizar a riqueza das individualidades de cada ser humano, em cada momento e fenômeno, pois “atender demandas universais, negligenciam as particularidades dos contextos e sacrificam a alteridade” (HERMANN, 2010, p. 132). A insistência em mecanismos de homogeneização e de afirmações universais exclui a diferença e conserva os seres humanos em relações de frieza e distância. A trama dessa frieza encontra suporte na lógica do paradigma tecno-científico que enclausura o mundo tornando-nos cegos ao ser humano. Esse pensamento, que

sustenta e emana da tecnociênci a, absolutizado como razão única, se faz acompanhar de cegueiras e de omissões que negligiam a dimensão humana.

Experiências de educação inclusiva envoltas pela ternura são sementeiras da vivência espiritual, para cultivar a interioridade humana. O cultivo dessa interioridade significa o cuidado de si e do outro, ambos com legitimidade existencial.

Experiências educativas, com dimensão de espiritualidade, podem contribuir na valorização das inúmeras interfaces na coexistência, no autorrespeito e no respeito ao outro. São experiências que potencializam a participação e a colaboração como fundamentos da compreensão do outro, inerentes espontâneos do ser e do fazer pedagógico.

Entendemos que a espiritualidade permite perceber a profundidade dos envolvimentos tanto das relações subjetivas como intersubjetivas que dinamizam e orientam nossa atuação como seres humanos. Espiritualidade como fundamento educativo permite, na visão da singularidade e da diversidade, desabrochar a amizade como proximidade no amar o humano em cada ser humano.

## Referências

- AGAMBEM, G. **O que é o contemporâneo?** E outros ensaios. Chapecó/SC: Argus, 2010.
- ARENNDT, H. **Responsabilidade e julgamento.** São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. **Regras Gerais sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiências.** Adaptadas pela na sua resolução 48/96, de 20 de Dezembro de 1993.
- ASSMANN, H. e MO SUNG, J. **Competência e sensibilidade solidaria:** educar para a esperança. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- ASSMANN, H. Teologia e Ciências. Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade. In: SUSIN, L. C. (org.). **Mysterium Creationis:** um olhar interdisciplinar sobre o Universo. São Paulo: Paulinas, 1999.
- BATESON, G. **Metadiálogos.** Trajectos. Lisboa: Gradiva, 2. ed. 1989.
- BOFF, L. **Saber cuidar:** ética do humano - compaixão pela terra. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BRASIL. **Resolução CNE/Nº 02.** Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. 2001.
- BRASIL. **Lei nº 13.146.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) Brasília: Presidência da República, 2015.
- BUBER, M. **Eu e tu.** São Paulo: Centauro, 2001.
- CAPRA, F. **As conexões ocultas.** São Paulo: Cultrix, 2003.
- D'AMBRÓSIO, U. **Transdisciplinaridade.** São Paulo: Palas Athena, 1997.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: MEC, 1994.
- ECO, U. **Cinco escritos morais.** 3 ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.
- EDUCRIS. **Movimento fé e luz.** Disponível em: <[www.educris.com/v2/artigos/5724-movimento-fe-e-luz-celebra-40-anos-em-fatima](http://www.educris.com/v2/artigos/5724-movimento-fe-e-luz-celebra-40-anos-em-fatima)>. 2016. Acesso em: dez. 2016.
- ESPÍRITO SANTO, R. C. **O renascimento do sagrado na educação.** Campinas: Papirus, 1998.
- FERNANDES, E. M.; CARVALHO, G. S. de. **Língua, cultura e poder o caso da língua brasileira de sinais e seus espaços sociais de resistência uma sociedade marcada pelo “ouvinticentrismo”.** 2005. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/ixcnlf/12/10.htm>>. Acesso em: dez. 2016.
- FERNÁNDEZ, N. M. G. É possível uma teologia da ternura? In: **Perspectiva Teológica ano XLII, nº 116 jan/abr, 2010.**

- FOUCAULT, M. **História da Sexualidade**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.
- FOUCAULT, M. **Os anormais**. 2 ed. São Paulo: Martin Fontes, 2010.
- KRISHNAMURTI, J. **A educação e o significado da vida**. 5ª ed. São Paulo: Cultrix, 1980.
- GONÇALVES, M. A. S. A educação nas fronteiras do humano. **Educação Unisinos**. V.10, n. 3, Set/dez, 2006.
- GUIJARRO, M. R. B. Inclusão: um desafio para os sistemas educacionais. Brasil. Ministérios da Educação – Secretaria de Educação Especial. **Ensaios Pedagógicos – Construindo Escolas Inclusivas**. 1. Ed. Brasília, DF : MEC, SEESP, 2005. Disponível em: <[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=1703](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=1703)>. Acesso em: nov. de 2016.
- HERMANN, N. **Autocriação e horizonte comum**: ensaios sobre educação ético-estética. Ijuí: Editora Unijuí, 2010.
- HERMANN, N. Breve investigação genealógica sobre o outro. In: **Educação e Sociedade**. vol.32 nº 114 Campinas jan./mar. 2011.
- IGREJA BATISTA. **Ministério do Silêncio**. Disponível em: <<http://www.batistamemorial.org.br/ministerio-silencio.html>>. Acesso em: out. 2016.
- LÉVY, P. **O que é o virtual?** São Paulo: Ed. 34, 1997.
- LOPES, M. C.; LOCKMANN, K. e HATTGE, M. D. A articulação entre inclusão e biopolítica. In: **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**. São Leopoldo/RS, 21/09/2010. Edição 344. Disponível em: <<http://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/IHUOnlineEdicao344.pdf>>. Acesso em: dez. 2016.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS E. M. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2008.
- MARIOTTI, H. **As paixões do ego**: complexidade, política e solidariedade. São Paulo: Palas Athena, 2000.
- MATURANA, H. **Da biologia à psicologia**. 3 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- MATURANA, H. Transdisciplinaridade e Cognição. In: NICOLESCU, B. (org.), **Educação e Transdisciplinaridade**. Brasília: UNESCO, 2000.
- MICHALISZYN, M. S. **Fundamentos sócioantropológicos da educação**. Curitiba: Ibpex, 2008.
- MITTLER, P. **Educação Inclusiva**: Contextos Sociais. Editora: Artmed, São Paulo, 2003.
- MORAES, A. D. **Um estudo sobre a espiritualidade nas ações pedagógicas dos professores**. Campinas, SP. 2011. Disponível em: <[www.bibliotecadigital.unicamp.br](http://www.bibliotecadigital.unicamp.br)>.
- MORAES, M. C. **Educar na biologia do amor e da solidariedade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 10 ed. São Paulo: Cortez; Brasília/DF: UNESCO, 2005.
- NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 1999.
- PAPA BENTO XVI. **65ª Assembleia dos Bispos italianos**. Disponível em <<http://www.zenit.org/pt/articles/principios-para-enfrentar-emergencia-educacional-segundo-bento-xvi>>. Acesso em: 04 maio 2015.
- PAPA FRANCISCO. **Homilia missa inaugural do ministério papal**. Disponível em: <<http://noticias.uol.com.br/internacional/ultimas-noticias/2013/03/13/criancas-devem-ser-criadas-por-um-pai-e-uma-mae-veja-frases-do-papa.htm>>. Acesso em: 13 mar. 2015.
- PETRAGLIA, I. Complexidade e auto-ética. **EcoS Rev. Cient.**, UNINOVE, São Paulo: (v.2 n.1): 9-17, 2000.
- PLAISANCE, E. Ética e inclusão. **Caderno de Pesquisa** [online]. 2010, vol.40, n.139, pp. 13-43.
- RICOEUR, P. **Percorso do reconhecimento**. São Paulo: Loyola, 2006.
- RESTREPO, Luiz Carlos. **O direito à ternura**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- ROUSSEAU, J. J. **Os pensadores**. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- SANTOS, B. de S. **Entrevista com o professor Boaventura de Souza Santos**. 2007. Disponível em: <[http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/boaventura/boaventura\\_e.html](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/boaventura/boaventura_e.html)>. Acesso em: 05 ago. 2010.
- SANTOS NETO, E. **Por uma educação transpessoal**: A ação pedagógica e o pensamento de Stanislav Grof. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.
- SANTOS, A. Complexidade e transdisciplinaridade e educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. IN. **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 37 jan./abr. 2008, p. 71-83, disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/07.pdf>>.

SOLOMON, R. C. **Espiritualidade para céticos**: paixão, verdade cósmica e racionalidade no século XXI. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

UNIÃO DAS SOCIEDADES ESPÍRITAS. Disponível em <<http://usesp.org.br/>>. Acesso em: out. 2016.

YUS, R. **Educação integral**: uma educação holística para o Século XXI. Porto Alegre: Artmed, 2002.

## Notas

<sup>1</sup> <http://www.prorect.ufrrgs.br/nucleos/niete/>.

<sup>2</sup> Onanista – palavra originária de Oná que, conforme Gênesis 38, 1-11 relata que Oná, obrigado a casar com a esposa de seu irmão praticava o coito, ou seja, os espermatozoides eram ejaculados fora do corpo da mulher, resultando em desperdício. Normalmente é apresentado como sinônimo de masturbação masculina, por esta também implicar em desperdício de espermatozoides.

## Correspondência

**Roque Strieder** – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Campus de São Miguel do Oeste, Área de Ciências Humanas e Sociais. Rua José Firmino Bernardi , 1591 Campus II – Flor da Serra. CEP: 89600-000. Joacaba, Santa Catarina, Brasil.

*E-mail:* roque.strieder@unoesc.edu.br – bibizinha.fabismo@hotmail.com

Recebido em 20 de junho de 2016

Aprovado em 04 de maio de 2017