

Nas Dobras e Endobras da Diversidade, um Sonho de Inclusão

Roque Strieder¹

Tolerar a existência do outro, e permitir que ele seja diferente, ainda é muito pouco. Quando se tolera, apenas se concede e essa não é uma relação de igualdade, mas de superioridade de um sobre o outro. Deveríamos criar uma relação entre as pessoas, da qual estivessem excluídas a tolerância e a intolerância (José Saramago)

Resumo

Este trabalho, recorte de relatório de pesquisa, é uma reflexão sobre a necessidade e possibilidades de reconhecimento da diversidade para realizar o sonho da inclusão. Especificamente, a reflexão coloca em evidência o potencial de concepções como indeterminação, complementaridade, biociências e biopoder como contribuições auxiliaadoras na criação de uma proposta educacional para ampliar a formação de mentalidades de reconhecimento da diversidade. Essas e outras concepções emergentes, no seio das mais diferentes áreas do conhecimento, apresentam-se como oportunidades para olhares mais atentos sobre nós seres humanos e também convites para sairmos do isolamento para exigir a vivência da proximidade e do acolhimento. Um desafio, difícil e complexo, que tem a tarefa exigente de cultivar o desejo de aceitar o diferente, de acolher o diferente, de cuidar do diferente e de ter compaixão.

Palavras-chave: Diversidade e igualdade. Educação inclusiva. Convivência.

¹ Doutor em Educação e docente na área de Ciências Humanas – vinculado ao programa de Mestrado em Educação da Unoesc . roque.strieder@unoesc.edu.br

IN THE FOLDS AND REFOLDS OF DIVERSITY, A DREAM OF INCLUSION

Abstract

This paper part of the research report, is a reflection on the need and possibilities for recognition of diversity, to accomplish the dream of inclusion. Specifically, the reflection highlights the potential of concepts such as indeterminacy, complementarity, biosciences and biopower as contributions to assist in creating an educational proposal to expand the formation of mentalities to recognize diversity. These and other emerging concepts, within the most different areas of knowledge, present themselves as opportunities for looks more aware of us humans and also as invitations for getting out of isolation to require the experience of closeness and acceptance. A challenge, difficult and complex, that has the demanding task of cultivating the desire to accept the different, to accommodate the different, to take care of the different and have compassion.

Keywords: Diversity and equality. Inclusive education. Coexistence.

A concepção de que a sociedade atual não é simples e homogênea, mas plural e complexa encontra-se na pauta de discussões. Temos ainda muitas dificuldades de aceitar que numa sociedade plural toda e qualquer imposição ao outro nega-o em sua alteridade e limita sua autonomia. Também sabemos que um conhecimento, mesmo que elementar, das novas concepções, elaboradas nos séculos 20 e 21, permite verificar a insuficiência das tradicionais concepções. Para as Ciências Humanas, a Filosofia, a Teologia, a Psicologia, a Antropologia e outras, o ser humano permanece, em sua essência, indefinível, porque não é abarcável em conceitos fixos. A multiplicidade de concepções, emergindo dessas várias ciências, tenta enriquecer e fecundar a reflexão no esforço de agregar maior relevância social e favorecer aberturas para a complexidade dos problemas humanos e para a pluralidade dos contextos.

Apesar da vitalidade e diversidade das reflexões e debates, continuam indefiníveis as concepções e a efetivação da convivência com o outro, o reconhecimento das diferenças e o sonho da igualdade na diversidade. Talvez exista uma coerência entre a indefinição do ser humano e a não disponível explicação e compreensão dos fenômenos de convivência, aceitação do outro e então da inclusão social. A instrumentalização do ser humano desrespeita a dignidade pessoal, viola os direitos fundamentais e, ao fazê-lo, gera desumanidade. Também a mercantilização do ser humano manifesta-se nas injustiças, nas opressões e na manutenção das múltiplas carências. Muitas vezes advertem sobre a violência da instrumentalização e seus mecanismos que reproduzem o empobrecimento e a indiferença para com o outro. Os efeitos negativos têm elevado custo em vidas humanas, ceifadas pelo aumento da desigualdade, pela naturalização da pobreza, pela privatização do destino humano e pelo preocupante aumento de mendigos para povoarem as ruas.

Uma possível virada desse jogo requer paciência e vai muito além de acertos superficiais. A reflexão para buscar a superação é um itinerário incontornável e exige reexpressar e reformular o que entendemos por ser humano, por outro, por diferença, por igualdade. Reconhecer o outro, em suas diferenças, provavelmente significa resgatar a vida e a integridade humana acolhendo

e erguendo os marginalizados, os desprezados e humilhados, com contágios de esperança para os desanimados. Esse reconhecimento do outro, em suas diferenças, certamente passa pela diversidade das interpretações e pela mútua fecundação no universo das várias ciências.

O desejo da realização de processos inclusivos, visando a um convívio multicultural nos contextos plurais, passa pela compreensão da urgência do diálogo e também da consciência da necessidade de se respeitar não apenas os diferentes pontos de vista, mas também as diferentes racionalidades. No nosso dia a dia ainda conservamos a tendência da dinâmica de oposição e exclusão em relação àqueles que pertencem a grupos sociais diversos do próprio grupo. A recusa e desprezo ao múltiplo se dão mediante ideias preconcebidas com base em premissas arbitrárias.

Mesmo não tendo uma resposta detalhada e pronta para a problemática do reconhecimento e aceitação do outro em suas diferenças, certamente as ciências possuem pistas indicativas. Na não existência de caminhos dados de antemão, sabe-se que o mesmo precisa ser construído ao longo da caminhada daqueles que se arriscam a caminhar. Os que aceitam o desafio de buscar alternativas viáveis, certamente, têm presente que a crise vivenciada, atualmente, põe em questão os vários modelos tradicionais e afeta suas convicções mais profundas. Significa aceitar a inexistência de parâmetros-guia e, portanto, que o presente/amanhã e o propósito de sua construção estão envoltos em incertezas. Um esforço que exige des-acomodar-se dos refúgios e se libertar do medo que paralisa muitas caminhadas para enredar-se nas veredas da curiosidade e da criatividade humana.

No horizonte das várias ciências percebe-se a existência de coisas incríveis antes não detectadas. Vasculhar alguns desses pontos sem, contudo, exauri-los, que permitem entrever novas fontes de lucidez e compreensão para os complexos compromissos da educação inclusiva, é objetivo deste estudo. No universo dessas fontes podemos encontrar alternativas de reflexão e de reformulação da nossa mentalidade para, quem sabe, encontrar suportes para uma educação de reconhecimento do outro como diferente (Morin, 2001).

Podem concepções como complementaridade, incompletude, flexibilidade, interdependência, biopoder entre outras, contribuir na criação de uma proposta educacional para formar mentalidades de reconhecimento da diversidade e, então, de inclusão? Trata-se de uma viagem transdisciplinar² para conhecer e entender melhor diversas fontes, para aprender a valorizá-las e, então, vislumbrar possíveis contribuições. O título “nas dobras e endobras da diversidade...” contem como provocação a necessidade de fugir do linear, do simplismo e da lógica reducionista, para que o sonho da educação inclusiva possa, minimamente, tornar-se realidade. Como trajetória complexa, esse caminhar inclusivo se reveste de muitas dobras e pode alimentar-se de concepções emergentes como possibilidades para criar sensações de unidade na diversidade.

Da igualdade para a diversidade

A sociedade moderna, além dos propósitos classificatórios, continua refém de uma lógica extremamente excludente. A exclusão compreende inúmeras dimensões e configurações.

Existem questões de fundo, como desafios maiores, em toda a reflexão e ações inclusivas, tanto escolar quanto social. Liberdade e igualdade trazem, no seu bojo, a condição de ser humano universal como indivíduo de direitos. Para Bobbio (1992, p. 29), esses direitos “são universais em relação ao conteúdo, na medida em que se dirigem a um homem racional fora do espaço e do tempo, mas são extremamente limitados em relação à sua eficácia, na medida em que são (na melhor das hipóteses) propostas de um futuro legislador”. O ser humano, uma vez proclamado agente de direitos, sentiu a necessidade de reconhecer

² Segundo Nicolescu (1999, p. 46), A *transdisciplinaridade*, como o prefixo “trans” indica, diz respeito àquilo que *está* ao mesmo tempo *entre* as disciplinas, *através* das diferentes disciplinas e *além* de qualquer disciplina. Seu objetivo é a *compreensão* do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento.

publicamente esses mesmos direitos e, posteriormente (na Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948), dar existência à proteção jurídica, cabendo, em caso de não cumprimento, ação judicial contra o Estado (Bobbio, 1992).

Sabe-se, a partir de Hobbes (1979), que a sociedade deixou de ser concebida como um reflexo da ordem transcendental, predefinida e exterior. A sociedade é, a partir da modernidade, uma entidade cuja ordem é artificialmente concebida pelo Estado. Essa reconceitualização de sociedade, bem como da ordem, como criações humanas, foi fundamental para o reconhecimento dos seres humanos como iguais.

Apesar, no entanto, do reconhecimento político e jurídico da igualdade humana como uma das propostas da modernidade, esta não foi capaz de eliminar a vergonhosa lógica classificatória e excludente. O desafio da igualdade e do reconhecimento do outro, como legítimo outro, é, segundo Bauman (1999, p. 14), um desafio de “determinação contra a ambivalência [...] a obscuridade”. Acabar com a ambivalência, com as definições e classificações leva à deslegitimação do outro. Bauman (1999, p. 16) afirma, “Na medida em que a ânsia de pôr termo à ambivalência comanda a ação coletiva e individual, o que resultará é intolerância – mesmo que se esconda, com vergonha, sob a máscara da tolerância (o que muitas vezes significa: você é abominável, mas eu sou generoso e o deixarei viver).”

Diante dessas prerrogativas não podemos mais, embora ainda esteja fortemente presente e seja um dos grandes empecilhos para a plenitude da aceitação do outro como diferente, também na educação escolar, nos classificarmos em inferiores ou superiores por força da natureza ou por desígnios divinos. Existe ainda em ambientes educacionais procedimentos excludentes subterrâneos que, em nome do talento e do dom, desqualificam crianças, jovens e adultos por, supostamente, não possuírem a mesma capacidade de outros. Ainda é fácil reconhecer e valorar aqueles provenientes de famílias concebidas como incluídas no padrão cultural exigido pela escola. É a violência simbólica, da qual

fala Bourdieu (1982) que, além de privilegiar os já privilegiados, convence os demais de sua autculpabilidade por seus fracassos e exclusões de ambientes escolares.

Promulgar a igualdade, uma das conquistas da Revolução Francesa, foi um passo difícil para a humanidade. Muito pior é existir em todos os seres humanos, e em cada ser humano, esse imaginário de igualdade. Mesmo legitimando a igualdade, isso não foi e não é suficiente porque agora desejamos o direito à identidade, à pluralidade cultural e de valores e, mais, desejamos reconhecer e defender essas diferenças.

No âmbito educacional formal, discutir a diferença e reconhecê-la exige também refletir e entender a intolerância. Ela manifesta-se contra aqueles concebidos e classificados como os de fora, os inadaptáveis, os incontrolláveis, os fora da norma padrão. Quando se pratica a intolerância, ouve-se justificativas de que as vítimas eram ou são ameaças para a ordem estabelecida, ou ainda para as pessoas “normais”.

Os princípios da liberdade, igualdade e fraternidade, propostos pela Revolução Francesa (1789), são, em termos históricos, muito novos e, diante de culturas conservadoras, e em nome do ideário da segurança e da certeza nas ações, desafios no contexto da convivência com os diferentes. Como, porém, a crise existencial e sua exigente flexibilização pode contribuir no desafio da convivência com os diferentes no âmbito escolar?

Considerar o diferente não é algo simples nem óbvio. Significa, certamente, adotar um modo de vida que considera e reconhece as diferenças. O desafio do reconhecimento mútuo das diferenças pode abrir as portas para a aceitação da diversidade de pontos de vista e maneiras de ser.

É nessa dimensão que o reconhecimento mútuo torna-se o âmago da mais elevada realização de si mesmo e da alteridade (do latim *alter*, significando outro). Trata-se, segundo o dicionário Houaiss (2004, p. 169) de alguém considerado diferente de si, “natureza ou condição do que é outro, do que é distinto”.

Esse outro e o seu reconhecimento como outro é um dos cerne dos inúmeros impasses educacionais do nosso tempo, para o qual reflexões circunstanciais ficam deslegitimadas pela complexidade da situação.

Para Ricoeur (2006) existe uma relação estreita entre identidade e reconhecimento. Reconhecer a outros é, em grande parte identificar, ou seja, “sentir-se com eles em uma relação não apenas de confiança, mas também de cumplicidade” (Ricoeur, 2006, p. 79). Em termos educacionais a elaboração da identidade acontece paralelamente ao percurso da elaboração da alteridade, cuja culminância acontece na reciprocidade não mercadológica.

No cerne da educação inclusiva viceja a experiência-base da vida humana. Esta se alicerça nos sentimentos de acolhida, de afeto e de cuidado. No *Ser e Tempo*, Martin Heidegger (1989) fala do ser-no-mundo como uma experiência-base. É essa experiência-base que permitiu o processo de humanização dos homínidas ao desejarem a preocupação com o outro. É no cuidado e na acolhida que se efetiva a construção social do ser humano num processo de interdependência relacional entre o eu e o outro. Para Heidegger (1989, p. 265), o cuidado é “uma constituição ontológica sempre subjacente a tudo o que o ser humano empreende, projeta e faz [...] o cuidado subministra preliminarmente o solo em que toda interpretação do ser humano se move.” Para Heidegger, o cuidado é o fundamento para qualquer interpretação que dermos ao ser humano, é condição primordial para refletir e realizar processos inclusivos. Sem o esteio do cuidado, a convivência se reduz à supremacia do desejo de controlar o comportamento do outro reduzindo o mesmo à obediência e submissão por meio da coerção (Maturana; Verden-Zöllner, 2004).

Toda forma de exclusão, também a escolar, foi e continua sendo indicativa de perversidade humana. Atualmente, na era do Biopoder, aos desviantes do sistema, já não se preveem dispositivos de reintegração, porque como excluídos, sobrantes, redundantes, não se lhes atribui nenhuma validade. Eles não produzem, nem consomem, são refúgio humano, porque falhados e, então, totalmente dispensáveis. Vamos olhar, rapidamente, alguns aspectos do biopoder.

O outro diferente e o biopoder

Em 25/7/2010 o jornal *Gazeta do Povo*, publicou como manchete: “Quanto vale seu sangue?” O texto se refere a um estudo feito por William Adams, da Universidade George Washington, publicado originalmente no *Journal of Communications*. Trata-se de uma pesquisa sobre o tempo de cobertura da televisão de desastres naturais. Sua hipótese era de que quanto maior o número de mortos, num determinado desastre, maior o tempo de cobertura nos noticiários da televisão. O resultado indica, porém, que esse fator representa somente 3% do tempo de cobertura. Adams se pergunta: “Whose Lives Count?” ou “Quais vidas contam?” e conclui que o valor de uma morte está relacionado à nacionalidade, ao sangue da vítima. O valor de uma morte tem relação direta com a nacionalidade da vítima e, ainda, o direito é conferido pelo nascimento em determinado território. Adams o confirma afirmando que a morte de 1 americano ou europeu equivale à morte de 3 europeus orientais, 9 latino-americanos, 11 árabes do Oriente Médio e 12 asiáticos.

Ultimamente, Giorgio Agamben (2002), como Foucault (2008) já o fizera, reabre discussões sobre a biopolítica e o biopoder. Agamben retoma o conceito de “*Homo sacer*”, um ser humano reduzido à vida nua. Na concepção de Agamben (2002), o poder soberano é idêntico ao biopoder. Vida nua (*zoé*) é a vida puramente biológica, é a existência em vida totalmente desarmada, separada da dignidade e despojada de todo valor político. Para os gregos existia uma diferença essencial entre a vida puramente biológica e a vida como existência humana. A vida nua era, para os gregos, a vida simples, a vida de todos os seres vivos, sejam animais, humanos ou deuses. Eles a distinguiam da vida qualificada (*bios*) pelo exercício da ação e da palavra indicadoras de uma determinada maneira de viver própria a um ser particular ou de um grupo, uma existência humana. Para Agamben (2002, p. 16), vida nua é a “vida *matável e insacrificável* do *homo sacer*”. *Homo sacer* é “Uma obscura figura do direito romano arcaico, na qual a vida humana é incluída no ordenamento unicamente sob a forma de sua exclusão

(ou seja, de sua absoluta *matabilidade*)” (Agambem, 2002, p. 16). *Homo sacer* são todos os que podem ser mortos impunemente, uma vez que, aos olhos da Lei, não há crime nem sacrilégio e sua vida não mais importa.

O *Homo sacer*, relata Agambem (2002), é aquele que teve sua vida consagrada a Júpiter, por ter sobrevivido ao rito sacrificial da consagração, portanto separado do resto das vidas da *pólis*, posto que seus atos não são mais cobertos e restritos pela Lei. É uma vida que carece de valor, é uma vida inútil. *Homo sacer* significa levar às últimas consequências a exclusão. Ele se encontra excluído dos deuses porque seu sacrifício, num sentido ritual religioso, seria igual a nada oferecer. Também é excluído da convivência humana porque seu assassinato não representa delito diante da Lei. O *Homo sacer* está fora dos direitos legais do Estado por que é considerado sagrado e está fora dos direitos divinos pois é matável de maneira não sacrificial.

A vida nua, que não merece ser vivida reaparece, segundo Agambem, nos campos de concentração e de extermínio, e passa a ser uma metáfora paradigmática do ser humano moderno. Para Zizek (2007), quer dizer que “na prática temos criminosos ‘legais’ e ‘ilegais’: uns são tratados recorrendo aos procedimentos legais (com advogados, etc.) e outros, à margem da legalidade”. Zizek cita, como exemplo, os prisioneiros de Guantánamo mantidos de forma “aceitável do ponto de vista ético e legal” porque “eles ‘são os que não foram atingidos pelas bombas’: dado que eram o alvo de bombardeios norte-americanos e, por azar, tinham sobrevivido”. Legal porque a operação militar desses bombardeios era legítima, assim “não podíamos condenar sua sorte depois que foram presos em combate; qualquer que fosse a sua situação era melhor, menos grave, do que se estivessem mortos...” Para Zizek, esse raciocínio coloca o preso numa posição de morto vivo, ou seja, o de *Homo sacer*, referido por Agambem, aqueles que podem ser mortos impunemente porque, diante da Lei, sua vida já não conta.

Bauman (2005), em “Vidas desperdiçadas”, faz referência aos seres humanos desnecessários, desprovidos de valor e considerados “refugo humano”. Ele denomina de “redundantes” aqueles que, diante dos padrões de utilidade, são dispensáveis porque falhados, significa “ter sido dispensado *peelo fato de ser*

dispensável” (Bauman, 2005, p. 20). Ele faz uma distinção entre a condição de desempregado e o redundante. O desempregado é uma situação anormal daquele que integra o exército de reserva de mão de obra e, portanto, com a esperança de voltar à condição de emprego efetivo. O redundante é considerado “dejeito” e seu destino é o depósito de lixo, uma vez que os “outros não necessitam de você. Podem passar muito bem, e até melhor, sem você. Não há uma razão [...] para que você reivindique o direito à existência” (Bauman, 2005, p. 20). O inevitável “refugio humano”, segue afirmando Bauman (2005, p. 38), precisa ser invisibilizado e, por isso, removido de forma radical para locais que sequer desejamos imagináveis. Procuramos não nos aventurar, nem fisicamente e nem em pensamento, em “bairros problemáticos, ruas perigosas, guetos urbanos, campos de refugiados em busca de asilo e outras áreas interditadas”

Para Bauman (2005), o espaço normal é ordenado porque segue normas que proíbem e excluem. “A lei se torna lei quando exclui do domínio do permitido os atos que seriam autorizados se não fosse a presença da lei” (p. 43). Uma vez que a Lei estabelece o limite que divide o dentro e o fora, ela dá existência à exclusão. Então, na perspectiva da Lei, “o excluído não é assunto seu”. Ao excluído é retirada a Lei, posta em suspensão. Para Agamben (2002, p. 26), “Não é a exceção que se subtrai à regra, mas a regra que, suspendendo-se, dá lugar à exceção e somente deste modo se constitui como regra, mantendo-se em relação com aquela.” Os redundantes, os excluídos ou anormais são marginalizados das Leis. Eles formam a exceção que, segundo Agamben (2002, p. 29), “se situa em posição simétrica em relação ao exemplo, com o qual forma um sistema. Esta constitui um dos modos pelos quais um conjunto procura fundamentar e manter a própria coerência.” Isso significa, continua Agamben (2002, p. 36), que a exceção, ou seja, o excluído ou redundante, “não é, na verdade, simplesmente posto fora da Lei e indiferente a esta, mas é abandonado por ela, ou seja, exposto e colocado em risco no limiar em que vida e direito, interno e externo se confundem”.

Assim, Bauman (2005, p. 44) sintoniza com Agamben (2002) e entende que “o modelo ideal-típico de pessoa excluída é oferecido pelo *homo sacer*”. Ele enfatiza que “O *homo sacer* é a principal categoria de refugio humano estabelecido no curso da moderna produção de domínios soberanos ordeiros (obedientes à lei e por ela governados)” (2005, p. 44).

Essa situação de despojamento da condição de ser humano é um desafio a ser superado. Juntamente com a incompreensão, o despojamento se nutre da necessidade de culpar ao outro como causa dos males. Mas, isso significa admitir a desigualdade, contrária à igualdade e também muito distante do reconhecimento das diferenças. A humanidade, por meio de um processo educacional, baseado na compreensão, pode alimentar a efetivação do sonho da diversidade. Mas, isso requer aberturas para a diversidade.

Diversidade e novas aberturas

A problemática da diversidade humana, sonhando com uma educação e sociedade inclusivas, precisa ser situada dentro de variáveis que permitam o diálogo com outras ciências humanas, tais como a antropologia, a psicologia, a sociologia, a etologia entre outras. Estas e outras áreas de conhecimentos sintonizaram, ao longo do século 20 e inícios do século 21, um movimento de convergência em relação ao diagnóstico da situação vivida pelos seres humanos.

A crise existencial, a crise cultural e a crise de valores, presentes na sociedade, evidenciam índices de desencanto do ser humano e uma sensação de grande vazio interior. É alarmante o aumento da ansiedade e da angústia diante da retórica pragmatista do utilitarismo e do eficientismo. Insiste-se na permanência da inimizade entre uns e outros e os nossos ódios desencadeiam massacres, torturas, desprezos e uma indiferença cada vez mais gélida. Como resultado cresce o estresse e outras enfermidades que induzem o ser humano a acomodação, uma espécie de “cansaço de viver” pela recusa inflexível ao sonho

e a utopia. Diminuem os níveis de autoestima e de esperança num horizonte onde as sólidas crenças e promessas da modernidade se liquefazem rapidamente (Bauman, 2001).

Em paralelo a essas crises, a violência explode em suas formas mais radicais. A agressividade viajou da Segunda Guerra Mundial para as ondas de terrorismo, as violências religiosas, os enfrentamentos étnicos, a violência urbana, a violência das drogas e dos escândalos da corrupção. Todas elas semeiam níveis de instabilidade e medo, traduzidos em doenças psíquicas e somáticas, sem desconsiderar as tantas formas de violência individual e social, a violência sexual e de gênero, a violência institucional, todas ferindo o bem-estar social. É como se um terrorismo globalizado, cadenciando uma violência brutal também contra os direitos humanos, evidenciasse um novo surto de barbárie conjugando crescentes índices de insegurança social.

Trata-se, nas palavras de Konrad Lorenz (1986), de uma “Demolição do Homem” a contaminar os mais diversos âmbitos da sociedade. Uma demolição sustentada e sustentando o culto do progresso a qualquer custo, na proclamação da igualdade e no crescimento da tecnociência, que transformam os seres humanos em massas de indivíduos indefinidos e informes ainda mais escravizados, sem força e sem autenticidade. O indivíduo, como base da sociedade, torna-se um impeditivo para projetos coletivos, para sonhos de convivência, cuidado e ajuda mútua. No individualismo, cada qual se ocupa de seus interesses privados, considerados legítimos, enquanto desmobiliza para interesses coletivos.

O indivíduo soberano desencadeia a necessária competição como valor inadiável. A competição tornou-se uma lógica direcionadora de comportamentos em âmbito individual e social. Por meio dela veem-se os outros como rivais em disputa e até como inimigos declarados. Na luta pela sobrevivência, cada qual mascara suas próprias carências e se torna implacável com as fraquezas dos outros. Esse triunfo individualista não contribui para a formação e fortalecimento de laços sociais e atrofia quaisquer sentimentos de pertença social. Se o social é invisível e o reconhecimento do outro é negado, ocorre a deformação da dignidade humana. Enquanto orientados pela competição, assiste-se ao enfraquecimento

da responsabilidade e do interesse pela solidariedade. Na ideia-força do *cada um é responsável por si próprio*, ninguém se sente comprometido pelo outro, originando uma sociedade desumana (Assmann; Mo Sung, 2000).

O vazio existencial transforma nossa existência num nada, com elevadas tendências para a angústia e a ansiedade. São níveis de desespero que induzem para a ausência de comprometimentos na construção de nossa identidade. Esvaziado de si mesmo, o ser humano acaba sendo empobrecido e perde sua totalidade.

A crise civilizacional e existencial, amplamente visível, é também o reconhecimento de que nos tornamos cegos para o ser humano. Sacrifica-se a “cultura humanística” em prol da “cultura científica” (Morin, 2001). O mundo da tecnociência, sustentado no racionalismo instrumentalizador e utilitarista, com aplicações irresponsáveis, se faz acompanhar da cegueira diante do desastre humano e da “condição humana”.

Ao reduzir a dimensão humana, omitem-se as formas dinâmicas nas quais acontece a vida de seres humanos. Por isso mesmo, consolida-se uma visão mecânica que reduz cada ser humano à sua dimensão de *Homo faber*, instrumentalizado, lógico e racional. Com a tecnociência criam-se as possibilidades de ocupar, com eficiência, os mais diversos e adversos espaços do planeta, mas, em contrapartida, continua-se incapaz de aceitar o outro, de conviver com o outro. A soberania da “cultura científica” exigiu o esquecimento e a invisibilização do ser humano. Esquece-se o nós e se insiste na postergação da necessária compreensão de nossa natureza humana, para então conceber um modo de vida baseado nessa compreensão.

Fala-se, embora não de forma consensuada, de pós-modernidade. Afirma-se que vivemos envoltos pela pós-modernidade na qual “tudo que é sólido desmancha no ar” (Bermann, 1986). Não há mais fundamentos sólidos e apostamos na “Modernidade líquida” (Bauman, 2001), no “Amor líquido” anunciando e

denunciando a fragilidade dos laços e dos relacionamentos humanos (Bauman, 2004). Arquiteta-se a “Vida líquida” (Bauman, 2007) que, na efemeridade, nos ameaça com o medo do tornar-se dispensável.

Sem fundamentos, tudo é validado e permitido. Sem referências válidas, multiplicam-se as referências de forma ilimitada e, porque não, individualizadas, quando tudo precisa e é tolerado. Aparentemente instala-se a democracia da transitoriedade, da provisoriedade e do efêmero. Uma condição humana tão versátil que, ao exigir a constante mutação e desapego, lança cada um no limite do útil ou do descartável. De certa forma nos sentimos fascinados com as indefinições; criamos, convivemos e aceitamos os desperdícios de toda ordem, até as “Vidas desperdiçadas” (Bauman, 2005). Mesmo desconhecendo a gênese dessa diversidade instável e a ferocidade das divergências, aceitamos suas interferências, porque nos encontramos sem âncora para balizar o aceitável e o inaceitável. Atentamos contra os mais sagrados valores e atolados no pântano da areia movediça. O único valor é a ausência de valores. De fato, existem valores tantos e diversos quanto as subjetividades, como propõe o pensador Allan Bloom³ (1990), ao afirmar que, atualmente, o indivíduo tem potencial de autonomia e é capaz de criar valores para si mesmo.

Esse ser humano, totalmente subjetivado em singularidades, se encontra cansado da vida. Sua vontade mais elevada deseja o nada, porque há muito tempo já está esgotada. É um universo de situações problemáticas que provocam perplexidades no ser humano. E essa perplexidade leva ao questionamento, à reflexão, visando à compreensão e alternativas.

Assim, o século 20 e o início do 21 também foram benéficos na extensão e compreensão de outras formas de acolhida entre os seres humanos. As várias ciências, de certa forma, convergem nas manifestações de desconfiança em relação à concepção de realidade única, imutável e linear. Coloca-se em

³ Allan Bloom, filósofo norte-americano, foi aluno de Levi Strauss e uma de suas produções de destaque foi o livro: *A cultura inculta: ensaio sobre o declínio da cultura geral* (de como a educação superior vem defraudando a democracia e empobrecendo os espíritos dos estudantes de hoje), publicado em Lisboa pela Publicações Europa-América em 1990.

questão a crença da realidade homogênea e susceptível de ser despida dos seus segredos e, então, representável de modo objetivo. A emergência de abordagens mais fecundas e caracterizadas pela flexibilidade aposta na dissolução das tendências reducionistas.

Nesse cenário prolifera uma efervescência de buscas que acenam a possibilidade da reconstrução de mundos do sentido, criando imaginários e ações de inclusão, sem a pretensão ilusória da eliminação radical dos pressupostos do mercado e da tecnociência. O que acalenta o sonho dessa virada, para outros paradigmas, é que os tradicionais paradigmas existentes foram postos em questão, em âmbito coletivo. A nova concepção, sem a reconstrução de dimensões antropológicas, educacionais e éticas, capazes de reexaminar a condição humana e existencial do ser humano, para além de sua dimensão instrumental, precisa desejar apostar na humanização relacional. Então, quais novas concepções podem contribuir para realizar uma educação para o reencontro dos seres humanos minimizando a desigualdade e reconhecendo a diversidade e o diferente?

Da complementaridade e indeterminação para a interdependência

No cenário de despojamento das crenças e na existência de realidades únicas e definidas, reaviva-se a necessidade de engajamento no já amplo e universal movimento que clama pela busca de outros paradigmas. A configuração desses paradigmas pode permitir o diálogo entre as diferentes áreas de conhecimento, o diálogo das ciências com as religiões e, quem sabe, com sabedorias ancestrais. Tem-se como pressuposto que, apesar de verem muito, a ciência, a religião, a filosofia, entre outras, individualmente, não podem ver tudo, e que não será do enclausuramento egoísta que apontarão o que é a verdade, o que é o bem e o que é o belo.

Esse diálogo convergente, como escuta mútua, pode estimular maiores aberturas e visões mais profundas, mais amplas, livres e mais atentas sobre as realidades sem dissimular responsabilidades políticas e sociais com os seres humanos.

Morin (2001) aposta numa visão não mutilante, sem clivagens, seja do conhecimento, seja do real ou do ser humano. Propõe uma visão holística pela sua dinâmica compreensiva e aberta porque é capaz de reconhecer os limites do conhecimento científico. Essa visão também permite recuperar atitudes de respeito diante do misterioso e do insondável. Ela contém o gérmen das tentativas de articulação das ciências entre si e das ciências com outras dimensões culturais. Nessa tentativa de articulação também se alicerça o “Ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade” (Morin, 2005, p. 93).

Instalamo-nos num desconfortante vazio que resulta desse fechamento do ser humano a si mesmo e ao desejo de significar e atribuir sentido a sua vida. Um ser humano que, sublimado pela lógica da eficiência e do progresso técnico, sonha compreender-se a si mesmo na convivência com o outro. Nessa compreensão, “O outro não apenas é percebido objetivamente, é percebido como outro sujeito com o qual nos identificamos e que identificamos conosco [...] compreender inclui [...] pede abertura, simpatia e generosidade” (Morin, 2005, p. 95).

É nessa dimensão que o conceito de complementaridade, elaborado por Niels Bohr⁴ (1996), para compreender o paradoxo partícula-onda, questiona o conceito clássico de matéria sólida e de verdades únicas e absolutas. Segundo esse conceito, existe somente uma “tendência” na forma de “padrões ondulatórios de probabilidade” fundamentada em relações e interconexões e não mais na entidade isolada. Concebe-se, com base na complementaridade, que as coisas e

⁴ Físico dinamarquês que criou uma nova forma de representar a estrutura do átomo tornando possível ao nascimento da física nuclear o que lhe permitiu a obtenção do Prêmio Nobel de Física em 1922. Em 1927 elaborou o princípio da complementaridade. Esse princípio afirma que as imagens, corpuscular e ondulatória, são duas descrições complementares da mesma realidade.

os fenômenos, também os culturais, são afetados e determinados mutuamente. Com base na complementaridade, a educação pode entender que “as culturas aprendem umas com as outras” e que “compreender é também aprender e reaprender incessantemente” (Morin, 2005, p. 102), por serem contextos que se complementam.

A insuficiência do indivíduo também se encontra no princípio da incompletude, mais conhecido como Teorema de Gödel, ao afirmar que nenhum sistema lógico pode fundar-se a si mesmo e precisará de uma variável que não pode encontrar-se dentro do próprio sistema. O princípio da indeterminação de Heisenberg (2000) (*Grundsatz der Unbestimmtheit*) fala da impossibilidade de determinação, simultânea, da posição e velocidade de uma partícula, o que obriga a abrir mão do sonho de encontrar uma fórmula capaz de abarcar o movimento de todo e qualquer corpo do universo, independente do tamanho. Com esse princípio, a educação pode admitir que compreender, como um abraço conjunto, é um constante reaprender porque o indeterminado espreita nossa existência.

O segundo Princípio da Termodinâmica dá conta de que a ordem se degrada em favor da entropia. Essas e outras teorias científicas, da mecânica quântica ao caos, nos fazem reconhecer que o ideal determinista naufragou. Áreas da ciência que ambicionavam descobrir a ordem oculta na natureza, nas organizações humanas e entre humanos, cientes dos limites da sua visibilidade reduzida sobre a mesma, aliam-se às probabilidades e às potencialidades organizadoras da desordem, do acaso, do caos, do fenômeno das turbulências e suas flutuações. A confiança dos cientistas, das mais diversas áreas do conhecimento, em sua capacidade para abordar de forma objetiva a realidade, fica instável e provoca aberturas para reconhecer a fragilidade, a insuficiência e a necessidade de compreensão mútua.

Certamente pode-se concordar com Nietzsche (2007, p. 181) que “[...] parece, pelo menos a esses, que um sol acaba de se pôr, que uma antiga e profunda confiança se tornou dúvida: o nosso mundo parece-lhes fatalmente, todos os dias mais vespéral, mais desconfiado, mais estranho, mais ultrapassado.”

Esse processo de desencanto com a realidade determinada, mencionada por Nietzsche, põe em questão todo um sistema de pensamento lógico e ordenado e exige a constituição de pressupostos teóricos inéditos capazes de levar à construção de um novo paradigma, como mostrou Thomas Kuhn (1998). Sabemos que os paradigmas servem como referências para determinadas leituras da realidade e são, por isso, “conceitos-mestres” (Morin, 2005) que selecionam o que cabe dentro deles impedindo a aceitação de posições distintas. São aceitos como modelos explicativos para determinados contextos, o que significa o não reconhecimento de outras dimensões da realidade, consideradas marginais, clandestinas e desviantes. Com a capacidade de elucidar e de negar, os paradigmas são filtros de percepções da realidade, ora privilegiando alguns aspectos e outros desprezando-os. Um paradigma permite conhecer, pensar e agir de acordo com a estrutura lógica que lhe é inerente. “É ele quem privilegia determinadas operações lógicas em detrimento de outras, como a disjunção em detrimento da conjunção” (Morin, 2005, p. 25). Estamos admitindo, porém, que muitos paradigmas, atualmente existentes, são postos em questão e desconfiança diante de sua insuficiência explicativa.

Ilya Prigogine e Isabelle Stengers (1997), diante da revelação dos limites da ciência clássica, e considerando a coerência e convergência dos novos enfoques conceituais, citam uma

“nova racionalidade científica” e uma metamorfose da ciência para “aprender igualmente a respeitar as outras abordagens intelectuais, quer sejam as tradicionais [...] quer as criadas pelas outras ciências [...] estabelecer entre eles comunicações inéditas que nos coloquem em condições de fazer face às exigências sem precedentes da nossa época. (Prigogine & Stengers, 1997, p.225)

Na busca desse diálogo, também nos espaços educacionais, renasce na humanidade a tomada de consciência de sua fragilidade e de que mudanças aceitáveis terão de ser encontradas na própria capacidade de recriar, sem cessar, suas concepções, seus valores e suas instituições. Complementaridade, indeterminação, incompletude e outras concepções negam o individualismo,

a indiferença para com o outro, negam as verdades únicas e convidam para a interdependência, para a diversidade e para o reconhecimento das diferenças. Disso resulta um provocativo desafio educacional: aceitar que a diversidade foi e continua sendo o esteio da vida que, imersa em auto-organização, continua sendo misteriosa, mas fruto de alianças retiradas do meio ambiente.

Vida: fruto de alianças

A educação inclusiva terá de levar em conta que as Leis de organização do ser vivo não se fundamentam no equilíbrio, mas no desequilíbrio e na dinâmica. Isso significa que a escola não pode mais privilegiar a ordem, a estabilidade, para perceber o potencial criativo do desequilíbrio. Essas ideias germinam no seio das biociências afirmando ser a vida um processo dinâmico que se sustenta na base das alianças. Os vários campos das biociências tem posto em relevo estudos para uma vida sustentável como uma “necessidade básica”. Na busca de uma nova compreensão da vida elas propõem, segundo Capra (2002, p. 13), “uma estrutura conceitual que integra as dimensões biológica, cognitiva e social da vida, da mente e da sociedade”. Prigogine e Stengers (1997), seguindo o raciocínio da Física e Biologia, propõem a compreensão da vida como um processo dinâmico, porque, enquanto a compreensão científica permanece na busca incessante da linearidade, a vida e o ser humano são cada vez mais independentes dessa linearidade automática.

Na contramão da crença no progresso material ilimitado, no qual o ser humano é concebido como uma máquina produtiva, surge uma nova forma de ver o mundo, o ser humano e a vida, como sistemas integrados reconhecendo a profunda interdependência de todos os fenômenos, de todas as coisas e de todos os sistemas vivos.

Schrödinger (1997), em seu livro *O que é vida: o aspecto físico da célula viva seguido de mente e matéria e fragmentos autobiográficos*, e na tentativa de explicar a vida, propôs duas premissas fundamentais. Numa delas afirma que a “ordem surgiu a partir da ordem”. Com essa premissa explica a forma como os

seres vivos transmitem informações de uma geração para outra. A outra premissa afirma existir “ordem a partir da desordem”, com a qual Schrödinger explica os desafios dos sistemas vivos para conservarem sua estrutura organizacional.

Na interação entre a estrutura interna do ser humano com o ambiente externo se realizam essas dinâmicas essenciais da vida. Com essa compreensão, Maturana e Varela afirmam que “Viver é conhecer, viver é ação efetiva no existir como ser vivo” (1995, p. 201). Um processo de vida que, ao manter a congruência das interações desenvolvidas com o meio, permite a continuidade existencial. Por mais contingenciais que sejam essas interações, a congruência será mantida, e as mudanças, o reinventar-se recorrente, será coerente com as ações e também com a qualidade de sua vida. Se organismo e meio mudam de forma simultânea, porque participam de um mesmo processo de interações no desafio de manter a congruência, entende-se a existência de um processo de aceitação, de relações e de trocas com o meio e com o outro. É na aposta da existência dessas coinfluências, que a educação inclusiva se entende como trocas com o outro. Ao reconhecer que tudo está relacionado, tudo interdepende e forma uma grande teia – a grande teia da vida – a vivência inclusiva se transforma em convivência. Conviver implica aceitação do outro e reconhecimento de sua legitimidade (Maturana, 1998). Educar para a aceitação do outro, como outro em sua legitimidade, tem como princípio o respeito à individualidade, à diversidade, para reconhecer e considerar a diferença.

A sustentabilidade da vida é compreendida como essencial para o desenvolvimento da condição humana: seres biológicos vivendo socialmente. Se as biociências reconhecem a sustentabilidade da vida, como necessidade básica, é porque ela se torna uma exigência para a vida do ser humano e sua condição de existência. À luz das biociências podemos compreender mais e melhor o quanto o processo biológico, no esforço de continuar mantendo a vida, requer integração e agregação social, requer um processo educacional capaz de equilibrar a agressão instintiva e firmar relações sadias, requer confiança na conexão com todas as formas vivas.

A dolorosa experiência do abandono chama pelo respeito à diversidade, pelo cultivo do sentimento de pertencer e de cuidar da vida para ser sensível consigo mesmo e para com a vida do outro, semelhante ou não. Uma educação com virada conceitual para uma nova compreensão da vida e da condição humana, porém, não é óbvia. Ainda relutamos para colocar em questão afirmações consolidadas sobre o determinismo genético dos comportamentos. Com base nesses posicionamentos reducionistas debitam-se causas, tanto dos sofrimentos quanto de virtudes e vícios à constituição biológica, cuja solução deverá ser buscada na farmacologia ou na bioengenharia e não na formação educacional e cultural. Essas posições, ainda de forte presença na sociedade, reforçam a perversidade dos processos de exclusão e discriminação. O determinismo genético dos comportamentos recebe críticas contundentes e de variadas origens, como as feitas por Rose (1997) em “A perturbadora ascensão do determinismo neurogenético”. Rolf Behncke afirma não ser necessário, como tarefa educacional, “criar impulsos biológicos novos, nem tentar melhorar a inteligência humana por meio da engenharia genética, [...] a única coisa que podemos e devemos fazer é libertar em toda a sua extensão esses impulsos biológicos naturais [...] de seres sociais e sociáveis” (apud Maturana; Varela, 1995, p. 24).

Ainda se insiste nos argumentos de que, na evolução do homínida para humano, o ingrediente determinante foi a luta e a violência da competição e, portanto, o ser humano, por natureza, é agressivo. Muitos ainda encontram apoio explicativo para o desempenho comportamental como resultante das relações sociais de produção e todos os organismos vivos agem a partir da captação de informações provenientes do entorno ambiente. Em decorrência, aprendizagem é um processo de representação da realidade, das coisas e dos fenômenos em nosso sistema nervoso. É a metáfora do cérebro dotado de um sistema de entradas e saídas para captar, processar, acumular e transmitir informação (Maturana; Varela, 1995).

No universo da diversidade e do reconhecimento das diferenças, educar é uma reconstrução social que passa pela colaboração, passa pela produção de consensos que permitem, como propõe Behncke (1995), o entendimento dos

seres humanos que agora vivem em sociedades complexas e interdependentes. Maturana e Varela (1995), Ridley (2000), Montagu (1988), Carballo (1967), entre outros, afirmam que impulsos de altruísmo, cooperação, cuidado e ternura são nossos constituintes biológicos. Ambos formam a condição de possibilidade da sobrevivência e da convivência social. Com esses constituintes a criança homínida e humana, frágil e carente, incapaz de prover a sua sobrevivência, garantiu e garante a vida porque se sente acolhida, cuidada e protegida. Os nascimentos, cada vez mais imaturos do animal homínida, obrigaram ao prolongamento da infância exigindo cuidados maternos e dedicação prolongada favorecendo o processo de aprendizagem em detrimento das respostas inatas. A infância favorece a complexificação neuronal e social. A mãe, e tantos outros que proveem as necessidades biológicas das crianças, também oferecem carinho, sensação de bem-estar e amor, para atender outra necessidade básica: o sentir-se aceita e acolhida. Louis Bolk, anatomista holandês, denominou esse comportamento de cuidado e de acolhida com o termo neotenia, a partir da “teoria da fetalização ou do retardamento” (apud Morin, 1975). Etimologicamente neotenia significa “manter a juventude” (do grego *neo*, novo/jovem, e *teínō*, estender), representa a manutenção, pelos humanos adultos, dos traços juvenis. O ato de educar encontra suportes na Biologia e na ancestralidade. É educar para um modo de vida pautado no cuidado, na colaboração, no desejo de compartilhar porque preocupado com o outro. Um outro, cuja vida singular merece aceitação porque portadora de identidade e legitimidade.

Para finalizar: construir desejos para a diversidade

Mesmo considerando a impossibilidade de conclusões em relação à temática da diversidade e então da formação para o reconhecimento das diferenças rumo à sociedade inclusiva, cabem algumas considerações. Primeiramente, que as inúmeras e novas concepções emergentes no seio das mais diferentes áreas do conhecimento são oportunidades educativas para olhares mais atentos sobre nós seres humanos e, também, convites para sairmos do isolamento. Num ce-

nário de tantas transformações a unilateralidade e a simplificação, propostas da modernidade, cedem espaço ao múltiplo e ao complexo, um cenário marcado por profundas mudanças e carregado de ressignificações.

Segundo, que educar para a diversidade admitindo a existência do outro diferente é aceitar a indeterminação e a fragilidade do eu, enquanto indivíduo autossuficiente. É impossível, diante da incompletude, não desejar transpor essa percepção como sinalizadora do quanto somos interdependentes e do quanto a complementaridade permite o contato com o outro. O que sei de mim, o sei por meio do outro. Educar é uma condição humana e ela é dialógica e, como argumenta Taylor (1994, p. 53), “O que nós somos depende da interação com os outros”.

Como terceiro aspecto, enunciar que se a vida, como promulgam as biociências, é processual e sistêmica, ela permanece em sua condição intrinsecamente aberta para acolher, retribuir e mostrar a importância da diversidade. É o princípio do diálogo, como esteio da educação inclusiva, substituindo o foco da transmissão para o das trocas. Dialogar, em sociedades amplas e complexas, é negar a homogeneidade. Abrir-se para o diálogo é negar a doutrinação para, então, reconhecer a pluralidade das alteridades. A inclusão do diferente exige tomada de consciência cuja dinâmica passa pelo diálogo. Todo diálogo liberta as mentalidades de seus limites estreitos e preconceituosos. O diálogo leva ao respeito mútuo e rejeita a tirania impositiva que nega o diferente em sua alteridade.

São inúmeras as dobras e endobras da diversidade, mas o seu reconhecimento, sonhando com uma educação inclusiva e projetando uma sociedade inclusiva, passa pelo encontro com o outro, que tem como preâmbulo o encontro consigo mesmo, como ser humano. Esse encontro se dá na vivência da proximidade e do acolhimento reforçando e confirmando a confiança básica.

Então, como quarto destaque, para os educadores é importante admitir que somos seres de relações, seres de afetividade, seres que vivem para a convivência. Relacionar-se e sentir-se próximo possibilita ver o outro para também

compreender que temos o mundo que criamos no encontro de uns com outros. Assim, um dos grandes desafios da educação inclusiva, e da vida humana, é o renascimento da relação de proximidade na convivência com o outro, a disponibilidade e a entrega. Nisso pode residir a capacidade de acolhimento da diferença e de identificação com o outro, para perceber que, grande parte da dor e do sofrimento decorre da não aceitação e não valorização do “eu” construído num outro. Os seres humanos são ainda vítimas do isolamento egoísta e da promulgação do confronto, por isso adoecem e sofrem.

Na condição de seres vivos, biologicamente constituídos, não temos a capacidade individual de transformar-nos em seres humanos. A convivência e a interdependência com outros, com sua humanidade e sua cumplicidade, nos faz nascer para o humano. Novamente a complementaridade é indicativa de inseparabilidade e então da solidariedade como exercício educativo de profunda preocupação com o outro, de forma responsável.

Enfim, o desafio da inclusão escolar não está dissociado do desafio de superar, gradativamente, a brutal lógica da exclusão social, ainda uma das marcas fortes da contemporaneidade. É um desafio enorme, difícil e complexo, mas certamente não impossível. Trata-se de uma tarefa exigente: lidar com as inúmeras tensões dessas diversidades e de suas imensuráveis divergências. Requer cultivar, no imaginário, o desejo de aceitar o diferente, o desejo de acolher o diferente, o desejo de cuidar do diferente e de ter compaixão.

Referências

AGAMBEN, G. *Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua*. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

ASSMANN, H.; MO SUNG, J. *Competência e sensibilidade solidária*. Petrópolis: Vozes, 2000.

BAUMAN, Z. *Modernidade e ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

_____. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

- _____. *Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- _____. *Vidas desperdiçadas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- _____. *Vida líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- BEHNCKE, C. “Ao pé da Árvore”. In MATURANA E VARELA, *A árvore do Conhecimento*. Editorial PsyII, 1995
- BERMAN, M. *Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.
- BLOOM, A. *A cultura inculta: ensaio sobre o declínio da cultura geral*. Lisboa: Publicações Europa-América, 1990.
- BOBBIO, N. *A era dos direitos*. 15. tiragem. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BOHR, N. *Física atômica e conhecimento humano*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1982.
- CARBALLO, J. R. *Violencia y Ternura*. Madrid: Prensa Española, 1967.
- CAPRA, F. *Conexões ocultas: ciência para uma vida sustentável*. São Paulo: Cultrix, 2002.
- FOUCAULT, M. *Nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- HEIDEGGER, M. *Ser e tempo*. Parte I. Petrópolis: Vozes, 1989.
- HEISENBERG, W. *A parte e o todo: encontros e conversas sobre física, filosofia, religião e política*. 2ª reimp. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.
- HOBBS, T. *Os pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1979.
- HOUAISS, A. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. 1. Reimp. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.
- KUHN, T. *A Estrutura das revoluções científicas*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- LORENZ, K. *A demolição do homem: crítica à falsa religião do progresso*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- MATURANA, H.; VARELA, F. *Árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. São Paulo: Palas Athena, 1995.
- MATURANA, H. *Da biologia à psicologia*. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- MATURANA, H.; VERDEN-ZÖLLER, G. *Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia*. São Paulo: Palas Athena, 2004.

- MONTAGU, Ashly. *Tocar: o significado humano da pele*. São Paulo: Summus, 1988.
- MORIN, E. *O enigma do homem*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- _____. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- _____. *Os sete saberes necessários para a educação do futuro*. 10. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2005.
- NICOLESCU, Basarab. *Manifesto da transdisciplinaridade*. São Paulo: Triom, 1999. 120p.
- NIETZSCHE, F. *A Gaia Ciência*. São Paulo: Martin Claret, 2007.
- PRIGOGINE, I. e STENGERS, I. *A nova aliança: metamorfose da ciência*. 3. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997.
- ROSE, S. A perturbadora ascensão do determinismo neurogenético. In: *Ciência Hoje*, São Paulo, v. 21, n. 126, p. 18-27, 1997.
- RICOEUR, P. *Percurso do reconhecimento*. São Paulo: Loyola, 2006.
- RIDLEY, M. *As origens da virtude: um estudo biológico da solidariedade*. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- SCHRÖDINGER, E. *O que é vida: o aspecto físico da célula viva seguido de mente e matéria e fragmentos autobiográficos*. São Paulo: Unesp, 1997. 192p.
- TAYLOR, Charles. *Multiculturalismo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.
- ZIZEK, S. A ressurreição dos mortos vivos. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/espiritualidade/rezar-noticias/502976-a-ressurreicao-dos-mortos-vivos-de-slavoj-zizek>>. Acesso em: 2 abr.2007.