

INCLUSÃO ESCOLAR: possibilidades de firmar a dignidade humana pela vertente do Terceiro Incluído

Roque Strieder/UNOESC

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nos últimos três anos estivemos envolvidos com investigações dedicadas ao aprofundamento da temática da inclusão escolar. Em 2009 foi elaborado o relatório intitulado “A inclusão escolar e os desafios da aprendizagem”. Em 2010 desenvolvemos o projeto: “Inclusão escolar: um desafio da igualdade na convivência com os diferentes” e, no ano de 2011 a temática estudada intitulou-se “Inclusão escolar: um desafio para olhar as crianças pela lente da dignidade”. Os três enfoques estudados iniciaram buscas em referenciais teóricos de livros, periódicos e acabaram em conversas com profissionais da educação, crianças, adolescentes, jovens, profissionais do direito, serviço social e pessoas vinculadas a entidades religiosas. Visitamos áreas de conhecimento como a filosofia, a pedagogia, a antropologia, o direito, as biociências e a ética com interesse específico para melhorar o entendimento dos fundamentos característicos do modo de viver da linhagem humana para visualizar possibilidades de aceitação do diferente e então da inclusão escolar.

Após esses estudos temos que admitir que o modo de viver humano, na atualidade, “esqueceu” os fundamentos biológicos e antropológicos que tornaram possível um modo de vida, totalmente singular, denominado modo de vida humano. Um modo de vida concebido com base no compartilhar comida, numa vivência sensual de proximidade, de reconhecimento e aceitação do outro em um mesmo domínio de existência (MATURANA, 1998). Um universo de emoções, de ações e de linguagens onde a colaboração, aceitação e cuidado resultavam da espontaneidade. Descobrimos que o problema maior da inclusão escolar e da dignidade humana, está nos pressupostos filosóficos. Significa dizer que a lógica ocidental da identidade, inviabiliza perspectivas de compreensão alternativa e plural no entendimento da inclusão como aceitação e acolhida do diferente. A inclusão torna-se cada vez mais um projeto irrenunciável, como Platão propõe no Livro I da República ao dialogar com Trasímaco: “Pois não estamos tratando de uma questão qualquer, senão de que maneira se deve viver” (Platão, 1986, p. 98).

O VERSÁTIL JOGO DA DIGNIDADE HUMANA

Kant ao refletir as possibilidades do conhecimento a partir das questões “o que posso conhecer?”, “o que posso fazer?” e “o que posso esperar?”, proporcionou uma das posições

mais importantes e decisivas sobre a dignidade humana. No livro *Fundamentação da Metafísica do Costume* (2007), disserta sobre dignidade escrevendo:

No reino dos fins, tudo tem um preço ou uma dignidade. Quando uma coisa tem um preço, pode pôr-se, em vez dela, qualquer outra coisa como equivalente; mas quando uma coisa está acima de todo o preço, e, portanto não permite equivalente, então ela tem dignidade (2007, p. 77).

Kant reconhece que as respostas às questões formuladas dependem do conhecimento da natureza do ser humano. A possibilidade de conhecer, fazer ou esperar, depende, em cada indivíduo particular, de sua condição humana. Significa agir, enquanto em vida estiver, tratando humanamente, a si mesmo e a outras pessoas, posto como fim último.

Para Kant a dignidade não tem valoração ela é entendida como um valor absoluto e, por isso, prescinde de mensuração. Dessa forma também não é substituível por equivalência. A dignidade é portadora de uma qualidade intrínseca que supera toda e qualquer concepção de medida ou mesmo tentativa para estabelecer critérios que lhe poderiam aferir preço. A dignidade do ser humano é um valor absoluto, um fim em si mesmo, porque esse ser humano é dotado de razão.

Kant concebe o ser humano com valor absoluto, um fim em si mesmo, porque dotado de autonomia, concedida pela razão, raiz da dignidade humana.

Para Luckesi (2003, p. 38), um grande exercício de dignidade humana é “acolher o educando [...] Sem acolhimento, temos a recusa. E a recusa significa a impossibilidade de estabelecer vínculo de trabalho educativo com quem está sendo recusado”. Dignidade significa postura de e em vida, ou ainda transformar a compostura em convivência.

Sabemos, com base antropológica, que o processo de humanização não foi uma construção baseada na linguagem e ações de agressão, negação ou indiferença, mas sim de aceitação. Maturana e Rezepka (2000, p. 4) esclarecem que: “A negação é destrutiva, fecha a inteligência na autodepreciação e a centra na agressão. A aceitação é construtiva, amplia a inteligência no auto-respeito e a centra na colaboração. A negação do ser tira sentido à vida e ao fazer; a aceitação do ser devolve sentido à vida e ao fazer.” A agressão, quando recorrente, torna-se uma forma de aviltamento e de degradação do ser humano, o que a torna, simplesmente, injusta. É na agressão de negação do outro e do tratamento de frieza e indiferença que se enraíza a praga da degradação de uma pessoa por outra alimentando o anseio de destruí-la.

Edgar Morin, em sua obra “O método 5: a humanidade da humanidade” (2005), faz um esforço intelectual para entender quem é esse ser humano que se lançou numa crise de

extensão planetária, porque envolve a todos. É na busca incessante da identidade humana, que ao longo do tempo vem sendo construída e desconstruída, que podemos entender também as ações e os contextos nos quais a des-dignificação, transforma-se, praticamente numa ação apaixonante do ser humano. Morin fala dessa nossa condição de ser inconsequente, indefinível e imprevisível, quando afirma:

Um viajante do século passado dizia do nativo africano algo que, de fato, descreve o ser humano: ele tem ao mesmo tempo bom caráter e coração duro; é batalhador e circunspecto; bom num momento, cruel sem piedade e violento em outro; supersticioso e grosseiramente sem religião; bravo e covarde, servil e opressor, teimoso e, contudo, volúvel apegado a honra, mas sem rastro de honestidade em palavras e ações, avaro e econômico, porém irrefletido e imprevidente (MORIN, 2005, p. 89).

Estamos impregnados de contradições, ora agindo com racionalidade, abertos, benevolentes, esperançosos, ora agindo com base em racionalismos, nos fechamos, agimos de forma malévola, nos entregamos ao desalento e agimos de forma des-humana. Morin (2005) põe em questão o tradicional paradigma antropológico que separa e opõe as noções de ser humano e animal, de cultura e natureza. O ser humano, numa época mais otimista, denominou-se *Homo sapiens*, significando um ser que faz uso da razão, separado de suas emoções e desconectado de suas frustrações. Nessa época otimista o *Homo demens* foi deixado para trás.

Atualmente, novas justificativas e novas formas de poder, aliados à tecnociência são apresentadas como formas sutis de discriminação, exclusão e eliminação que, em algumas situações podem ocorrer antes mesmo do nascimento: são os biopoderes.

Os biopoderes são considerados formas complexas de controle que excluem através de políticas de inclusão. Sobre essa temática as professoras Lopes, Lockmann e Hattge (2010) concederam entrevista ao Instituto Humanitas Unisinos – IHU, dizendo:

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.

Também no esteio da confusão e da desvalorização da vida humana a “modernização obsessiva” (BAUMAN, 2005, p.13), consegue semear imaginários de auto-culpabilidade de que se faz parte do clube dos demasiados e considerados marginais, porém, responsáveis únicos de sua situação. Para Bauman (2005) a superpopulação encontra justificação na lógica

da qualificação adotada pelos países classificando-os em desenvolvidos e não desenvolvidos. Prioritariamente nos países subdesenvolvidos, mas não somente neles, “o refugio é o segredo sombrio e vergonhoso de toda produção” (p. 38) que precisa ser escondido. Os considerados pouco rentáveis à economia e ao Estado são uma espécie de lixo, para os quais se tem dificuldade de encontrar lugares específicos de destino. Então, cada país cuida de seu “lixo”, cuida dos “redundantes”, de sua população redundante retirando-a do convívio com os outros indivíduos úteis.

Como é diferente a idéia de "redundância" que ganhou proeminência durante a existência da Geração X! Enquanto o prefixo "des" em "desemprego" costumava indicar um afastamento da norma - tal como em "desigualdade" ou "despropósito" -, não havia essa indicação na noção de "redundância". [...] Ser redundante significa ser exnumerário, desnecessário, sem uso [...] os outros não necessitam de você. Podem passar muito bem, e até melhor sem você. Não há uma razão auto-evidente para você existir nem qualquer justificativa óbvia para que você reivindique o direito a existência. Ser declarado redundante significa ter sido dispensado *pele fato de ser dispensável*. [...] "Redundância" compartilha o espaço semântico de "rejeitos", "dejetos", "restos", "lixo" - como *refugio*. (BAUMAN, 2005, p. 20) (Grifos do autor).

De forma inovadora a des-dignificação humana é vista dentro de um padrão de normalidade e aceita como natural. Bauman (2005) entende que a chamada superpopulação, não faz referência somente ao número de pessoas em cada país, mas também a imensidão das pessoas consideradas “lixo humano”. O Estado tornou-se um garantidor do medo e da insegurança, pois, através de uma destruição criativa, incita a negação dos diferentes, nomeando-os como “refugio ou lixo humano”, como “estranhos”, ou usando denominações mais sutis como “imigrantes”, ou “intocáveis”.

Apesar de legislações serem criadas para amenizar a situação daqueles que, além de rejeitados na sociedade foram rejeitados na vida, a humanidade segue substituindo a confiança pela suspeita universal. Dono incontestável de “tolerância zero” e de políticas governamentais prescrevendo privilégios aos já privilegiados, o Estado, comandado por vendavais de consumismo, de corrupção, mas também apoderado das mais altas tecnologias, produz, implanta e comanda também políticas de exclusão via cultura de lixo. Para Bauman (2005, p. 43) “O espaço ordenado é governado pela norma, que é uma norma exatamente à medida que proíbe e exclui. A lei se torna lei quando exclui do domínio do permitido os atos que seriam autorizados se não fosse a presença da lei.” Na mesma direção Agamben (2002, p. 34) afirma que “O direito não possui outra vida além daquela que consegue capturar dentro de si através da exclusão inclusiva da *exceptio*: ele se nutre dela e, sem ela, é letra morta.” E, escreve em outro momento (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.”

Muito se tem usado a expressão "dignidade da pessoa humana" para defender direitos humanos fundamentais, mas dificilmente tem-se chegado ao âmago do conceito e suas evidentes ações. Sabemos que a dignidade humana é um atributo dos seres humanos simplesmente por “ser” humano e por isso merece respeito. Mas é visível também que um conceito que evoque aceitação requer transformações em nosso modo de ser e, principalmente, no modo de fazer. Preservar a dignidade humana é aceitar a diversidade humana e, fazê-lo é permitir a continuidade dessa grande riqueza humana chamada diversidade, como defende (Sidekum, 2003, p. 79)

A diversidade cultural (a diversidade de identidades culturais) não difere radicalmente do processo biológico de diversificação. Ela é a riqueza de caminhos diversos para enfrentar, de modos diferentes, desafios também parcialmente diferentes. O desaparecimento *dessa diversidade* significaria o desaparecimento da capacidade humana de respostas variadas ao novo; seria a ruptura de uma das condições de possibilidade de reprodução da vida *humana*. O desaparecimento de uma dessas *identidades culturais* representa o *empobrecimento* de humanidade enquanto fecha um dos caminhos abertos, enquanto faz perder uma das possibilidades. A *riqueza* humana depende da preservação da diversidade e de suas *identidades culturais* e de cada *identidade cultural*.

A relação de convivência com um outro-com-face é uma relação de aceitação, de amizade e de justiça, enquanto a relação com um outro-sem-face não envolve nem aceitação, nem amizade e nem justiça. São dois contextos diferentes que o filósofo Lévinas (2003, p. 26/27) nos ajuda a entender:

Qualquer que seja a relação com o outro, eu estou sempre em relação com o terceiro. Ele também é meu próximo. A partir deste momento a proximidade torna-se problemática: é necessário comparar, pesar e é necessário fazer a justiça, fonte da teoria. Toda recuperação das Instituições e da teoria se faz a partir do terceiro. A palavra justiça se aplica lá onde não estou mais em subordinação ao outro, mas em equidade. Se, é necessária a equidade é igualmente necessária a comparação e a igualdade. Desta maneira a palavra justiça se aplica muito mais à relação com o terceiro do que à relação com o outro. Mas na realidade a relação com outrem não é jamais unicamente a relação com o outro. Desde sempre, no outro, o terceiro já está representado. Na própria aparição do outro já me olha o terceiro. Daí que a relação entre responsabilidade em relação ao outro e a justiça é extremamente estreita.

Na discussão de Lévinas o sentir-se afetado pelo outro envolve a justiça. Envolve também uma reconfiguração do significado/sentido de dignidade humana: bem-viver-com-os-outros.

Vivenciar a dignidade humana é também reconstruir a autoconfiança. De forma preocupante, persiste no contexto social um forte apelo à desconstrução da auto-estima como alerta de Maturana (2005, p. 31)

Como poderia a criança olhar para si mesma se o que vê não é aceitável, porque assim a têm feito saber os adultos, sejam seus pais ou professores? Como poderia a criança olhar para si mesma se já sabe que algo está sempre errado com ela, porque não é o que deve ser ou o que não deve ser.

Falta, ainda, no espaço educacional, a dimensão da espontaneidade que permite a convivência sem o estigma do compromisso corretivo, como afirmam Maturana e Rezepka (2000, p. 13-15)

Isto implica que o olhar do professor ou da professora em sua relação com as crianças não deve dirigir-se ao resultado do processo educacional, mas ao acolhimento da criança em sua legitimidade, embora o professor atue consciente do que espera que a criança aprenda [...] Por isso tudo, pensamos que o âmbito educacional deve ser amoroso e não competitivo, um âmbito em qual se corrige o fazer e não o ser da criança.

Com a preocupação maior centrada no acolhimento e não na expectativa, nem no cumprimento de exigências externas, nem na preocupação maior de mudar o ser da criança em nome de preconceitos, o educador cria um ambiente de bem-estar e de alegria gerador de confiança.

NAS PEGADAS DO TERCEIRO INCLUÍDO – DESAFIO DE ESTUDO

As chances da inclusão aumentam se reconhecermos a importância de conceber o ser humano como ser complexo resultado e envolto em dimensões biológicas, históricas, psíquicas, mentais, sociais, culturais e ecológicas. Nessa visão multidimensional amplia-se a compreensão e procuram-se conjugar diferentes concepções e opções, aparentemente excludentes, opostas e contrárias, porque aceita-se o que acontece em outro nível de realidade para uma percepção mais ampliada. O diálogo, necessário e fundamental, afasta o esteio em donos da verdade e reconhece que toda e qualquer posição intransigente e prepotente nega a interdependência de fenômenos e processos, bem como a complexidade de realidades mutantes e plurais.

Uma ação educacional inclusiva, pensada e desenvolvida a partir de diferentes dimensões humanas, de diversos olhares, inclui a participação de diferentes áreas do conhecimento capazes de dialogar sobre as realidades, cientes de que, como sistemas vivos e mutantes, imersos em totalidades emergentes, nosso olhar e linguagem são restritivos. Os fenômenos educacionais, tal como os seres humanos, precisam ser compreendidos na sua multidimensionalidade e multirreferencialidade para compreender relações, conexões e vínculos relevantes, numa perspectiva rizomática (DELEUZE, GUATTARI, 1995). A educação inclusiva é uma expressão da vida, expressão do encontro de processos vitais e

cognitivos, uma vez que vida e aprendizagem não se separam. E a vida se produz a partir de uma organização autopoietica (MATURANA e VARELA, 1995), cujas relações e interações se auto-eco-organizam sempre que necessário garantindo a dinâmica da vida. Em outro momento Maturana escreveu, “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).

Há um desafio e ele implica em compreender que ações inclusivas podem ser potencializadas ao adotar-se atitudes transdisciplinares. A transdisciplinaridade se nutre da complexidade e exige dos educadores a criação de ambientes e contextos de aprendizagens mais dinâmicos e flexíveis. A transdisciplinaridade, pautada no princípio da cooperação e da solidariedade viabiliza parcerias, generosidade e companheirismo. Ela se realiza como cenário de respeito às diferenças e reconhece a diversidade cultural, a existência de diferentes estilos de aprendizagem, como formas de enriquecer experiências individuais e coletivas. Para D’Ambrósio (1997, p. 9) a transdisciplinaridade “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”.

Uma atitude transdisciplinar implica rigor, aceitação e abertura para considerar válidas as muitas formas de expressão humana (NICOLESCU, 1999). Um reconhecimento que passa a admitir a sincronicidade proposta por Jung (1991) ao acenar para a existência de simultaneidades e da inexistência de separação espacial e temporal entre os seres e, de modo particular, entre os seres humanos.

Reconhecendo a transdisciplinaridade como um indicativo favorável à educação inclusiva, acreditamos que um dos grandes fatores de inclusão, não redutível às propriedades dos diferentes indivíduos, está presente no seio das coletividades humanas, como proposto na lógica do Terceiro Incluído. Na lógica clássica do conhecimento prevalece o axioma da identidade, “A é A”, o axioma da não-contradição, “A não é não-A” e o axioma do terceiro excluído, “não existe um terceiro termo T que seja ao mesmo tempo A e não-A”. A física quântica, que tem gerado um modelo emergente de conhecimento, mostrou a “coexistência entre pares de contraditórios mutuamente exclusivos” (NICOLESCU, 1999, p. 29). O filósofo francês Stéphane Lupasco mostrou que a lógica do terceiro incluído é uma verdadeira lógica, formalizável e formalizada, multivalente (com três valores: A, não-A e T) e não contraditória (NICOLESCU, 1999).

Para Nicolescu: “a lógica do terceiro incluído não elimina a lógica do terceiro excluído: ela apenas limita sua área de validade [...] Ela age, nestes casos, como uma

verdadeira lógica de exclusão: bem *ou* mal, direita *ou* esquerda, mulheres *ou* homens, ricos *ou* pobres, brancos *ou* negros” (1999, p. 34).

O axioma do terceiro incluído, ou seja, a existência de um terceiro termo T que é ao mesmo tempo A e não-A, fica melhor entendido com a introdução da noção de “níveis de Realidade”, sendo: 1) reconhecimento dos vários níveis de realidade, 2) a complexidade do mundo e, 3) a lógica do terceiro incluído (NICOLESCU, 2000).

Assim, é desafio investigativo verificar se e como a transdisciplinaridade, ao transcender a lógica binária do A e do Não A e, ao resgatar os supostos contrários, ajuda a promover a alteridade, a resgatar o respeito ao pensamento do outro quando diferente ao meu, a compreender o que acontece em outros níveis de realidade.

A problemática a ser investigada é: é possível, e como, a lógica do terceiro incluído potencializar mudanças de mentalidade e de atitudes de aceitação do outro diferente e estranho, transformando o sonho da educação inclusiva em convivências inclusivas?

Significa o desafio de investigar se e como a lógica do Terceiro Incluído, ao reconhecer a presença da complexidade, na emergente percepção das realidades, acena para a substituição da conjunção “ou” e a certeza da expressão de que “dois corpos não podem ocupar a mesma região no espaço”, para a conjunção “e” e a expressão “ao mesmo tempo”. Ainda, da substituição da lógica do “sim” ou “não”, do “é” ou “não é”, por um terceiro termo no qual “é” se une ao “não é”. Tentar desvendar se professores e crianças podem começar a perceber a interdependência entre si e tudo o que os cerca. Tentar visualizar a importância das sutilezas enriquecedoras das individualidades de cada ser humano, em cada momento e cada fenômeno, para então visualizar ações distintas das que ao “atender demandas universais, negligenciam as particularidades dos contextos e sacrificam a alteridade” (HERMANN, 2010, p. 132). Insistir na afirmação do universal exclui a diferença e o estranho e lança também, professor e aluno em relações de frieza e brutalidade.

Verificar como a presença do Terceiro Incluído requer, simultaneamente, respeito e desapego, respeito ao dizer do outro e desapego ao seu próprio dizer. Nesse sentido poderá contribuir o princípio da complementaridade de Niels Bohr como “a motivação e disponibilidade imprescindível para atuar em equipe, o desafio da convivência com a diversidade”, como afirma Weil (1993, p. 140).

Ao propor os quatro pilares para a educação do futuro, Delors (2000) inclui o aprender a conviver. Certamente significa um pilar importante para a perspectiva da inclusão escolar e social e, mais do que isso significa uma aposta de que a “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). É atribuir uma credibilidade à educação como capaz de encontrar-se vigilante diante dos abusos e do silenciamento das muitas vozes, alerta para o racionalismo da objetificação visando projetar a instrumentalização do outro.

Aprender a conviver ultrapassa a lógica do fingir dar atenção ao outro, sem, contudo desapegar-se da convicção de que as posições próprias são justas e absolutas. Aprender a conviver precisa liberar nossos potenciais impulsos para a cooperação e aceitação do outro superando a lógica hobesiana, excludente, da luta de todos contra todos.

Trata-se de um desafio conceitual que têm na essência a completude e também o seu contrário, a incompletude, como face aberta para a renovação. Nesse contexto e, situados num terreno movediço, sempre sujeito a incertezas e transformações, a desagregação e o religar-se outra vez são incessantes (SANTOS, 2008).

O desejo de realizar a inclusão escolar e social alimenta-se no princípio de que o aprender a conviver pode ser aprendido, transformado em ação vital porque validado pela experiência interior de cada um.

Um dos aspectos primordiais da educação inclusiva passa necessariamente pela capacidade de reconhecer-se a si próprio na imagem do outro como terceiro incluído. Aprender a conviver, aceitação do outro como legítimo outro é um aprendizado permanente a ser iniciado na mais tenra infância e sintonizando congruência com a vida do outro ao longo de toda a vida (MATURANA, 1998).

Esperamos que a investigação e compreensão do terceiro incluído permita uma contrição efetiva para transformar nossa mentalidade, nossos valores e atitudes, nossas visões e estilos de vida.

REFERÊNCIAS

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

BAUMAN, Zigmunt. *Vidas desperdiçadas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. *Transdisciplinaridade*. São Paulo: Palas Athena, 1997.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. 4. Ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2000.

DELUEZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

HERMANN, Nadja. *Autocriação e horizonte comum: ensaios sobre educação ético-estética*.

Ijuí: Editora Unijuí, 2010.

KANT, Immanuel. *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Portugal, Edições 70, 2007.

JUNG, Carl Gustav. *Sincronicidade*. 5a. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

LEVINAS, Emmanuel. Questions et Réponses in De Dieu qui vient à l'idée. In: *Perspectiva Teológica*. Ano XXXV n° 95, jan/abril 2003, p. 26/27.

LOPES, Maura Corcini, LOCKMANN, Kamila e HATTGE, Morgana Domênica. A articulação entre inclusão e biopolítica. In: *Revista do Instituto Humanitárias Unisinos*. São Leopoldo/RS, 21/09/2010. EDIÇÃO 344, disponível em <http://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/IHUOnlineEdicao344.pdf>. Acesso em: fevereiro de 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática*. Salvador: Malabares: Comunicação e eventos, 2003.

MARCONI, M. A; LAKATOS Eva M. *Metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2008.

MATURANA, Humberto e VARELA, Francisco. *A árvore do conhecimento*. Campinas, SP: Psi, 1995.

MATURANA, Humberto. *Da biologia à psicologia*. 3 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagens na educação e na política*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MATURANA, Humberto. Transdisciplinaridade e Cognição. In: NICOLESCU, Basarab (org.), *Educação e Transdisciplinaridade*. Brasília:UNESCO, 2000.

MORIN, Edgar. *O Método 5 - a humanidade da humanidade: a identidade humana*. 2 ed. Porto Alegre: Sulina, 2003.

NICOLESCU, Basarab. *O manifesto da transdisciplinaridade*. São Paulo: Triom, 1999.

NICOLESCU, B. Um novo tipo de conhecimento: transdisciplinaridade. In: Id. et al. *Educação e transdisciplinaridade*. Brasília: UNESCO, 2000

PLATÃO. *Diálogos IV: República*. Trad. De Conrad Eggers Lan. Madrid: Editorial Cremos, 1986.

SANTOS, Akiko. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. In: *Revista Brasileira de Educação* v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

SIDEKUM, A. (Org.) *Interpelação Ética*. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2003.

WEILL, Pierre. *A arte de viver em paz: por uma nova consciência, por uma nova educação*. São Paulo: Gente, 1993.

