



UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA
ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

RENATO FRANKE

**DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR: RECONHECER AS DIFERENÇAS EM
CONTEXTOS DE IGUALDADE**

Joaçaba-SC

2015

RENATO FRANKE

**DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR: RECONHECER AS DIFERENÇAS EM
CONTEXTOS DE IGUALDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc, no campus de Joaçaba, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof.º. Dr. Roque Strieder

Joaçaba-SC

2015

F829d Franke, Renato
Desafios da inclusão escolar: reconhecer as diferenças em contextos de igualdade. / Renato Franke. UNOESC, 2015.

103 f.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Oeste de Santa Catarina. Programa de Mestrado em Educação, Joaçaba, SC, 2015.

Bibliografia: f. 99 – 103.

1. Inclusão Escolar. 2. Diversidade. I. Título

CDD- 370.11

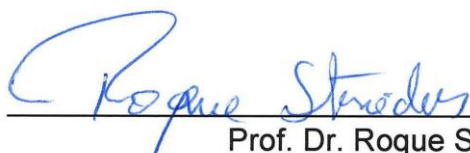
RENATO FRANKE

**DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR: RECONHECER AS DIFERENÇAS EM
CONTEXTOS DE IGUALDADE**

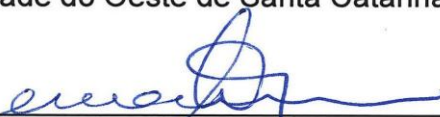
Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina, Campus de Joaçaba, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação.

Defesa Aprovada em 23 de Fevereiro de 2014

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Roque Strieder
Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)



Prof. Dr. Telmo Marcon
Universidade de Passo Fundo (UPF)



Prof. Dr. Paulino Eidt
Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)

Dedico esse trabalho a Deus, por tudo que me proporciona na vida, por manter-me encorajado e forte mesmo nos momentos difíceis.

À minha família, em especial a minha mãe e meu pai, os quais amo muito, pelo exemplo de vida e família.

Ao outro que me permite ser eu

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu professor orientador Dr. Roque Strieder pelo incentivo, pelas explicações, sugestões de livros e autores; pela sua paciência, compreensão, e por me encorajar nesta trajetória.

Ao pai Joacildo e mãe Sirlei com os quais aprendi entre muitos outros valores: a amar, respeitar e a ser honesto. Obrigado por acreditarem em minha capacidade de aprender e evoluir como ser humano.

À minha querida avó Cevilha pelo exemplo de fé, superação e, por orar todos os dias em meu favor.

À Flávia, pela compreensão, incentivo e companheirismo.

A todos os meus colegas e professores do Programa de Mestrado em Educação da UNOESC pela convivência e por compartilharem o saber.

Aos meus amigos e colegas de trabalho pelo apoio e pelas palavras encorajadoras.

A todos os outros, diferentes, os quais permitem que eu me reconheça.

Ao Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior - FUMDES, pela concessão da bolsa de estudo em nível de mestrado.

“Eu sou eu porque sou, antes de tudo, essência. E uno, único, indivisível. Posso ser copiado, imitado, mas não duplicado em mente e alma. Sou o resultado de meus pais, meus avós, meus ancestrais, todos vivendo dentro de mim e ao mesmo tempo agora. Sou também fruto das circunstâncias, do imponderável, do ambiente. Das pessoas que me cercam, das com quem me relaciono, das que me dão ouvidos e das que me dão palavras. daquelas que ao me encontrarem levam um pouco de mim e deixam um pouco de si. Que me depuram, que me lapidam, que me transformam. Mas é certo que são minhas circunstâncias posto que posso elegê-las.”

(Ortega y Gasset)

“Temos o direito a sermos iguais quando a diferença nos inferioriza. Temos o direito a sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza. As pessoas querem ser iguais, mas querem respeitadas suas diferenças. Ou seja, querem participar, mas querem também que suas diferenças sejam reconhecidas e respeitadas.”

(Santos, B. S)

“Nascemos, você, eu, o outro, a outra, os outros, como seres amorosos; essa é a nossa condição constitutiva como seres humanos. Condição que não é própria de alguns, mas que é própria de todo ser humano. Se sou um ser humano, nasci como um ser amoroso”.

(Maturana e Dávila)

“Não se pode falar de educação sem amor”.

(Paulo Freire)

RESUMO

A presente dissertação é uma investigação na linha de pesquisa dos Processos Educativos e tem por objetivo investigar com quais pressupostos filosóficos e antropológicos se pode fazer uma educação capaz de reconhecer o outro, valorizando sua singularidade e subjetividade humanas como “persona”. No plano teórico, destacam-se estudos de autores como Agamben (2002, 2009, 2003), Arendt (2005, 2007), Bauman (1998, 1999, 2003, 2004, 2005), Bobbio (1992), Fromm (1987), Foucault (1982, 1992), Hermann (2006), Lévinas (1980, 1982), Mantoan (2005, 2006A, 2006B, 2012), Maturana (1997, 1998, 2001), Maturana; Varela (1995), Maturana; Verden-Zöllner (2006), Moraes (2003, 2010), Morin (1975, 1979, 1989, 2000, 2001, 2007), Strieder; Zimmermann (2011) Strieder (2012, 2013). Referente aos procedimentos metodológicos, a investigação compreende estudo bibliográfico/teórico, com base nos diversos autores que debatem a temática abordada. Esta pesquisa foi dividida em três capítulos. O primeiro capítulo, *“Educação Inclusiva: uma necessidade de compreender o humano”*, trata-se da complexidade humana, sua natureza e sua condição no mundo contemporâneo. O segundo capítulo, *“Educação Inclusiva”*, versa sobre a inclusão escolar, uma reflexão sobre fatores sociais causadores da exclusão, uma melhor compreensão do real conceito de educação inclusiva e, desafios e caminhos para o reconhecimento das diferenças em contextos de igualdade. No terceiro capítulo, intitulado *“Conviver: uma interdependência entre o eu e o outro”* há referência aos aspectos ligados à convivência, ao respeito à alteridade do outro, à tolerância, e às possibilidades de florescimento humano. A reflexão da base teórica permite concluir que a Educação Inclusiva que temos não coincide com a que queremos e, infelizmente, o que está nas políticas e diretrizes não é o que se pratica. Isso mostra a necessidade de reconhecer a existência da complexidade, de sair do imaginário para o plano da práxis; que a Educação Inclusiva requer compreender melhor sobre quem somos e como somos: seres naturais e culturais, racionais e emocionais. Precisamos de uma educação com base no amar como fenômeno biológico, resultado da emoção de cooperação. A Inclusão Escolar é um processo, um processo aberto, em construção...

Palavras-chave: Inclusão escolar. Diversidade. Alteridade. Convivência. Condição humana.

ABSTRACT

The dissertation is an investigation into research of educational processes and aims to investigate what philosophical and anthropological assumptions can do an education capable of recognizing the other, valuing its uniqueness and human subjectivity as the “persona”. On the theoretical plane, include studies of authors as Agamben (2002, 2009, 2003), Arendt (2005, 2007), Bauman (1998, 1999, 2003, 2004, 2005), Bobbio (1992), Fromm (1987), Foucault (1982, 1992), Hermann (2006), Lévinas (1980, 1982), Mantoan (2005, 2006A, 2006B, 2012), Maturana (1997, 1998, 2001), Maturana; Varela (1995), Maturana; Verden-Zöllner (2006), Moraes (2003, 2010), Morin (1975, 1979, 1989, 2000, 2001, 2007), Strieder; Zimmermann (2011), Strieder (2012, 2013). Concerning the methodological procedures, research comprises theoretical/bibliographical study, on the basis of the various authors who discuss about the topic addressed. This research was divided into three chapters. The first chapter, *“Inclusive Education: a necessity to understand the human”* treats the human complexity, its nature and its condition in the contemporary world. The second chapter, *“Inclusive Education”*, deals with the school inclusion, a reflection on social factors causing exclusion, a better understanding of the actual concept of inclusive education and challenges and walk to the recognition of differences in contexts of equality. In the third chapter, entitled *“Live: a inter-dependencies between the I and the other”* there is reference to aspects of coexistence, respect for otherness of others, tolerance, and the possibilities of human flourishing. The reflection of the theoretical basis leads to the conclusion that: the inclusive education that we have does not match the one we want, and unfortunately what is in the policies and guidelines is not what is practiced. This shows the need to recognize the existence of the complexity out of the imaginary to the plane of the praxis; that the inclusive education requires a better understanding of who we are and how we are: natural and cultural beings, rational and emotional. We need an education based on love as biological phenomenon, a result of emotion of cooperation. The school inclusion is a process, an open, in construction ...

Keywords: School inclusion. Diversity. Otherness. Coexistence. Human condition.

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	09
	CAPÍTULO I	
2	EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA NECESSIDADE DE COMPREENDER O HUMANO	16
2.1	O SER HUMANO: DA ORIGEM À COMPLEXIDADE	17
2.2	A VIDA HUMANA ENTRE A NATUREZA E A TECNOCIÊNCIA	28
2.3	A CIÊNCIA E A TECNOLOGIA TAMBÉM FRAGILIZAM RELAÇÕES.....	38
2.4	CONDIÇÃO HUMANA: UM DESAFIO DO MUNDO CONTEMPORÂNEO	48
	CAPÍTULO II	
3	EDUCAÇÃO INCLUSIVA	60
3.1	EXCLUSÃO: UMA DISCUSSÃO CONCEITUAL	61
3.2	INCLUSÃO ESCOLAR: A DIFICULDADE DE RECONHECER AS DIFERENÇAS	68
3.3	OS ASPECTOS LEGAIS DA INCLUSÃO	72
	CAPÍTULO III	
4	CONVIVER: UMA INTERDEPENDÊNCIA ENTRE O EU E O OUTRO	76
4.1	ALTERIDADE E O OUTRO	77
4.2	TOLERAR OU ACEITAR?	84
4.3	O AMOR COMO CONDIÇÃO PRIMEIRA PARA A INCLUSÃO ESCOLAR.....	88
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	99

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Olhar para dentro de si é algo que parece ser tão simples, algo para se fazer conscientemente, apenas com uma simples análise de sua trajetória enquanto ser pensante. Mas isto é o aparente, enxergar o intangível não é tão simples assim, para tal, é preciso atravessar a obscuridade que se encontra dentro de nossa alma, e então perceber a luz que está a clarear em seu âmago. Perceber a essência do ser é algo extremamente complexo, sem receitas prontas, sem fórmulas; é assim que sempre concebi a busca pelo valioso brilhante que está dentro do ser humano.

Quando menino, não me percebia parte do grupo à que pertencia; não me sentia com pensamentos semelhantes com aqueles que me eram próximos, exceto minha mãe, com quem sempre mantive laços de grande conexão mental e energética. Minha curiosidade sempre me levou a indagar aos adultos e a mim mesmo. Por que disso? Por que daquilo? Sempre me interessei por saber o porquê as pessoas agiam como agiam.

Filho de pai agricultor e mãe pedagoga, aos cinco anos não suportava mais a ideia de permanecer em casa junto a meu pai e meu irmão, queria de todas as formas ir para a escola, mas como na época não existiam turmas de educação infantil nos educandários multisseriados da zona rural, eu deveria aguardar mais dois anos para iniciar na escola primária. Foi aí que minha mãe procurou a secretaria de educação do município para buscar uma forma de ingresso na escola primária da localidade onde residíamos. Surgiu então a possibilidade de acesso mediante a assinatura de um termo de compromisso, termo esse que a professora concordava com o desafio de manter na sua classe um aluno cuja idade era inferior àquela que a legislação vigente estipulava para iniciar a escolarização. Para a professora, não foi tão difícil assumir esse compromisso, ela era a minha mãe.

Aos seis anos, e alfabetizado, eu já percebia os desafios da educação em classes multisseriadas; minha turma, 1ª série, dividia a sala de aula com a turma da quarta série. Havia dois quadros negros, um ao lado do outro e, enquanto uma turma recebia a explicação do conteúdo repassado pela professora a outra fazia as atividades que foram propostas anteriormente. Era responsabilidade da professora também preparar a merenda escolar, cuidar da limpeza da escola, do jardim e da horta. Minha aprendizagem nesta escola foi diferente. Diria que foi algo colaborativo e o trabalho em equipe era uma estratégia da professora que, com tantos afazeres, necessitava do auxílio daqueles que aprendiam com mais facilidade para

dar assistência àqueles que se mostravam com dificuldades. Eram trocas valiosas e algo que eu sempre me propus a fazer com grande satisfação.

Foi nas séries iniciais que tive o maior contato com os diferentes; tinha colegas com deficiência intelectual e múltipla, de etnias e classes sociais mistas na escola, e era também nossa a tarefa de auxiliar os colegas com maiores dificuldades de aprendizagem. Um deles, em especial, havia repetido alguns anos a 1ª série; e, depois de muita insistência da professora, despertou na família o interesse em buscar uma explicação para as dificuldades que apresentava junto a profissionais da medicina. Após muita busca, obteve-se o diagnóstico de uma doença degenerativa, a doença de Becker¹.

Devido às complicações decorrentes desta deficiência, esse aluno precisou muito do auxílio de todos os colegas. Sempre que recordo dos momentos vivenciados com ele, não vem à tona o sentimento de pena, mas sim o sentimento de proximidade e acolhimento que era natural da parte de todos. Lembro-me ainda dos momentos da infância quando ia à casa dele, e que brincávamos sem perceber que estávamos brincando.

Este amigo de infância permaneceu por vários anos nas séries iniciais, e eu segui para a 5ª série, cheio de expectativas, pois ia para a Escola de Educação Básica Carlos Fries, que ficava no centro da cidade de Ipira. Minhas expectativas, que eram boas, se transformaram num grande descontentamento. Lá não encontrei a relação de proximidade que tínhamos na escola anterior. Neste local, eu me sentia não somente diferente, mas desigual, era um aluno com idade e tamanho inferior aos demais colegas. Embora tivesse domínio do conhecimento, sentia-me excluído do grupo. Acumulei apelidos como “tampinha” e outros adjetivos igualmente pejorativos no diminutivo.

Antes de terminar o ensino em nível de segundo grau em 2001, iniciei minha vida profissional como estagiário na mesma escola. No início de 2002, com 17 anos, após concluir o ensino médio, não consegui visualizar uma forma de ingressar no ensino superior, e em maio do mesmo ano, com 18 anos entrei no mercado de trabalho, trabalhei como auxiliar de serviços gerais, recepcionista de hotel, professor de informática básica, auxiliar de escritório em um Sindicato de Trabalhadores Rurais. Em setembro de 2006, decidi mudar de cidade e estado, indo morar em São Paulo, capital, onde estudei um semestre no curso de Teatro, Cinema e TV em uma Escola de Preparação de Atores.

¹ A distrofia muscular de Becker é um distúrbio hereditário com um padrão de herança recessiva ligado ao X - o gene está localizado no cromossoma X. Os homens desenvolverão sintomas se as mulheres transmitirem o gene do distúrbio, pois estas são portadoras desse gene. O início de manifestação é mais tardio e a evolução clínica da doença, mais lenta.

Em São Paulo, também trabalhei na Livraria Cultura como operador de caixa de Setembro de 2006 a Julho de 2007. Após isso, decidi retornar a minha cidade natal, Ipira. Ainda em 2007, realizei a prova do ENEM, obtive boa avaliação e em 2008, ingressei na Universidade, em Rio do Sul – SC, no curso de Comunicação Social – Jornalismo. Em Julho do mesmo ano, retornei a minha cidade de origem, após conseguir transferência para o curso de jornalismo da UNOESC de Joaçaba.

No final do ano de 2008, recebi o convite do presidente da APAE de Ipira para ser diretor da Escola Especial mantida por tal associação. Surpreso, resisti a aceitar, pois não era habilitado na área educacional. Insistente, o dirigente disse que eu receberia todo o suporte necessário e que tinham interesse também no meu conhecimento na parte de criação de projetos, visto que estavam em fase de busca de recursos financeiros para a construção da sede própria da instituição. Foi então que aceitei o desafio e, ao iniciar o trabalho, novamente passei a conviver com meu antigo colega do primário, aquele amigo com deficiência, aluno agora da escola especial. Confesso que antes de assumir, senti vontade de conhecer os alunos, pesquisar sobre escolas e pessoas especiais, não tinha nenhuma opinião formada sobre o assunto.

E foi aí, nesta escola, em meio a pessoas com necessidades educacionais especiais, numa relação de proximidade na convivência com o diferente que aprendi e estou aprendendo muito sobre o ser humano, numa relação de encontro com o outro e comigo mesmo. Assim, passaram a fazer parte das minhas leituras diárias, temas sobre educação especial e a necessidade de buscar algo a mais na área da educação; isso superou as expectativas que tive na graduação de Comunicação Social – Jornalismo, o que me motivou o ingresso no Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC).

Inicialmente, eu desejava pesquisar acerca das políticas públicas voltadas às pessoas com necessidades especiais com base em documentos internacionais; contudo, durante o componente curricular: *Educação e Epistemologia*, senti-me provocado com os estudos sobre o ser humano, sobre a biologia do conhecer em Maturana (2001), sobre a morfogênese do conhecimento em Assmann (1998), sobre ética, estética e alteridade de Hermann (2006) e, sobretudo, sobre o que é o contemporâneo para Agamben (2009). Neste sentido, senti necessidade de mudar os rumos da pesquisa devido à originalidade das propostas reflexivas oferecidas por estes autores, entre outros.

Motivado por essa nova perspectiva de reflexão, pretendo com esta dissertação buscar saberes necessários às práticas educativas “inclusivas”, em especial quando se referem à diversidade entre os seres humanos. Sabemos que, apesar do reconhecimento político e

jurídico da igualdade humana na atualidade, ainda não somos capazes de vivenciar essa igualdade e, talvez, isso nem seja tão relevante. No contexto da igualdade, ainda nos orientamos tendo como referência a classificação e a exclusão. Reconhecer os diferentes e tratá-los como diferentes não é a mesma coisa que tratá-los como desiguais. O diferente a que me refiro envolve não só os alunos com deficiência, mas todos os demais, o que, segundo Mantoan (2003), implica em mudanças na perspectiva educacional.

Esta Dissertação de Mestrado decorre do seguinte problema: *como pensar e fazer uma educação capaz do reconhecimento do outro, valorizando sua singularidade e subjetividade humanas como “persona”?* Esta problemática diz respeito à condição humana, e traz questionamentos pertinentes como: qual a condição humana? Como e o que é, e qual o sentido da educação inclusiva? O que é convivência e como conviver com os diferentes?

Nesta perspectiva, sendo uma investigação na linha de pesquisa dos processos educativos, o objetivo geral é investigar com quais pressupostos filosóficos e antropológicos se pode fazer uma educação capaz de reconhecer o outro, valorizando sua singularidade e subjetividade humanas como “*persona*”².

Assim, são contemplados objetivos que vislumbram conhecer e entender o que é, como, e qual o sentido de educação inclusiva; identificar concepções que permitam o reconhecimento e aceitação do outro como outro; investigar pressupostos filosóficos e antropológicos capazes de possibilitar a criação de espaços escolares de acolhimento e aceitação e, visualizar experiências formativas capazes de potencializar o desenvolvimento da convivência como condição inclusiva.

Esta temática requer, inicialmente, a busca de conceitos filosóficos, antropológicos e epistemológicos a respeito do ser humano com intuito de tentar entender quem somos e como somos para que se possa contribuir para o reconhecimento das diferenças em contextos de igualdade no âmbito escolar.

A Dissertação traz à tona uma discussão complexa e ainda não esgotada, a Educação Inclusiva, a qual ainda recebe um entendimento muito dúbio; ao se falar em inclusão, muitas pessoas já logo acreditam identificar de quem estamos falando, de pessoas com deficiência, de sua inserção na escola, embora não se trata apenas de pessoas com deficiência, e sim de todo aluno, com ou sem deficiência. Além disso, ‘incluir’ possui um significado bem mais complexo e muitas vezes ambíguo, em que não basta apenas a garantia do direito de estar na

² Conceito usado na Idade Média para conferir identidade ao indivíduo, “máscara” dada pela sociedade de acordo com a sua pertença, seus antepassados e suas posturas. “*Persona* significa na origem máscara e é através da máscara que o indivíduo adquire um papel e uma identidade social” (AGAMBEN, 2009, p.61)

escola. Para ser considerada uma Escola inclusiva, a escola precisa efetivamente dar conta de forma efetiva e com qualidade, das necessidades educacionais de todos os alunos, sem distinção.

A escola inclusiva tem por objetivo romper barreiras atitudinais, organizacionais entre outras, e transformar a educação em igualdade para cada pessoa e para todas as pessoas, permitir-lhes o direito de serem quem são e como são, oportunizando ambientes de aprendizagem e de formação para que possam construir-se como seres humanos. Incluir, nos termos formais, um aluno em uma sala de aula regular não faz dela uma sala inclusiva.

Sendo assim, a dissertação tenta explicitar as questões da percepção, da evolução e da linguagem como fenômenos biológicos, como possibilidade de reflexão do que vivemos no processo de inclusão escolar atualmente.

Além disso, para tentarmos justificar que os desafios da inclusão estão no embate frente ao reconhecimento e à aceitação do outro como outro, abordarei também a questão tolerância, a ideia de tolerância enquanto reconhecimento do igual direito de conviver, apesar das diferenças. Trata-se de pressuposto necessário para a consolidação da verdadeira inclusão.

Os estudos citados no ser deste trabalho servirão de aporte para os desafios que enfrento enquanto gestor de uma escola especial do Município de Ipira. Supõe-se que grande parte dos entraves para uma educação e uma sociedade verdadeiramente inclusivas vão além da criação de políticas públicas “inclusivas”. Os desafios de se lidar com a diversidade podem estar diretamente ligados à necessidade de um renascimento da relação de proximidade com o outro.

Nota-se que a sociedade atual é complexa refletindo na necessidade de convivência, e na importância de reconhecer a singularidade e pluralidade do ser humano. Assim, os desafios para uma educação inclusiva não podem ser considerados temas de interesse de pesquisa já esgotados, uma vez que se vive numa época em que não se sabe ainda lidar com a diversidade, com a aceitação do outro e com a falsa ideia de “incluir” - que exclui. Essa concepção emergente é altamente necessária, principalmente, do ponto de vista da educação formal.

Esta dissertação de mestrado é de cunho bibliográfico, uma investigação sobre a temática abordada com base em diversas referências teóricas. Assim, compreendo que a pesquisa teórica é de igual importância aos demais tipos de pesquisas, ela também visa responder às atividades humanas, o que significa realizar esforços para investigar, descobrir e conhecer algum fenômeno dando cientificidade à abordagem proposta.

Para Boccato (2006, p. 266):

A pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação.

Com base na afirmação de Boccato (2006), entendo que uma pesquisa teórica, quando planejada e baseada no processo de pesquisa, é capaz de gerar, postular hipóteses ou interpretações, bem como novos conhecimentos que contribuam decisivamente para o desenvolvimento do pensamento científico.

Além disso, a pesquisa bibliográfica permite ao investigador a cobertura de um leque maior de fenômenos que é vantajoso particularmente quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço, como é o caso desta investigação. Ela permite conhecer as diferentes contribuições científicas disponíveis sobre a temática.

Esta pesquisa foi dividida em três capítulos. No primeiro capítulo, “*Educação Inclusiva: uma necessidade de compreender o humano*” busca discutir sobre quem somos, o que nos torna humanos e também os caminhos que estamos percorrendo enquanto humanos na contemporaneidade. As ideias e reflexões apresentadas transitam pelo pensamento de Morin (2007), objetivando identificar em sua filosofia da complexidade, seu entendimento sobre o ser humano, sua crítica à fragmentação do conhecimento e do próprio humano, e sua aposta alicerçada na interligação entre os vários saberes, concepções, buscando não se manter no reducionismo. Meu intuito é tentar compreender, como seu pensamento pode contribuir para a ideia de integralidade humana na reflexão pedagógica, tornando possível uma educação inclusiva.

Ainda no mesmo capítulo, farei uma análise sobre os caminhos que a humanidade tem trilhado, e, nesta análise, apresentar reflexão acerca da modernidade e seus males, que evidenciam o esvaziamento do ser humano, desconsideram e transgridem a condição humana. Essa compreensão se faz necessária para o presente estudo, já que os maiores entraves para uma educação inclusiva estão diretamente ligados ao universo relacional dos seres humanos.

No segundo capítulo, “*Educação Inclusiva*”, será abordado o tema da inclusão escolar partindo de sua origem, a exclusão, que é o que torna necessária a inclusão. Seguirei com uma abordagem do real conceito de educação inclusiva, dos desafios de reconhecer as diferenças em contexto de igualdade, bem como os aspectos legais que garantem o acesso escolar e a

participação de todos a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo.

No terceiro capítulo, “*Conviver: uma interdependência entre o eu e o outro*” serão tratados pressupostos que sustentam o pensamento inclusivo, que têm a ver com a convivência com o outro, a importância e necessidade da socialização para o desenvolvimento humano, seja ele: intelectual, afetivo, social, moral, entre outros. No conviver, elementos como o respeito à alteridade do outro, a aceitação, a colaboração, a solidariedade e o amor são questões abordadas como condições favoráveis para uma educação inclusiva.

Para finalizar, nas Considerações Finais, apresento algumas reflexões sobre a trajetória desta pesquisa, reflexões estas que levam em conta a importância da convivência, da humildade, da afetividade, do amor no processo educativo, procurando manter as relações humanas na aceitação do outro como diferente de si mesmo, instigando a construção da vontade de conviver, tornando possível a inclusão escolar e também uma sociedade inclusiva.

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA NECESSIDADE DE COMPREENDER O HUMANO

As diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim, a diversidade humana está sendo cada vez mais desvelada e destacada e é condição imprescindível para se entender como aprendemos e como compreendemos o mundo e a nós mesmos.

Maria Teresa Eglér Mantoan

Perspectivas favoráveis de educação inclusiva passam pela formação, e nela o reconhecimento de equívocos relacionados ao conceito de ser humano, bem como, a necessidade de reconhecer o quanto a sociedade moderna continua excludente. Sabemos que, apesar do reconhecimento político e jurídico da igualdade humana, a contemporaneidade não é capaz de vivenciar essa igualdade. Ela ainda se orienta tendo como referência a classificação e a exclusão.

O que se percebe na contemporaneidade é uma crise de concepção, de visão de mundo, e junto a essa crise surgem novas possibilidades para questões como a educação inclusiva. Neste sentido, não se pode apontar parâmetros e soluções para ela sem se pensar a respeito da nossa condição humana, sobre quem somos, como somos e o que nos torna humanos. Tais questionamentos são necessários se quisermos transpor as fronteiras do conhecimento e quiçá, poder ressignificar a forma de se fazer educação, por meio da transformação das escolas em verdadeiros espaços de acolhida e construção do ser humano.

Quero acreditar que somente contemplamos o termo educação inclusiva quando compreendemos a escola de uma forma não cartesiana, que altere sua concepção de indivíduo e também como cada ser único e distinto é um ser aprendente, afetivo e social. Uma nova abordagem que não enxergue mais o ser humano de forma dividida e fragmentada.

A inclusão neste contexto está mais ligada à forma de sermos humanos do que na própria legislação e políticas. Conforme Strieder & Zimmermann (2012, p. 87), para que ela aconteça, “exige uma mudança de mentalidade e de valores nos modos de vida”, necessitando reflexões que envolvam toda a comunidade escolar, com o objetivo de reconhecer e valorizar a diversidade humana.

Ainda segundo estes autores,

Quando a educação inclusiva é aceita, abandona-se a ideia de que as crianças devem se tornar normais para contribuir para o mundo. Ela também requer a superação da tradicional concepção antropológica de seres humanos ideais, sempre dispostos a uma entrega generosa em prol do bem comum. É difícil para o ser humano estar em contato, estar presente e confirmar o outro, suspendendo seus preconceitos, permanecendo aberto para a alteridade, sem

que haja qualquer diferença visível ou manifestação de necessidades especiais. (STRIEDER & ZIMMERMANN, 2012, p. 87)

De fato, um olhar sobre o ser humano, com bases teóricas e práticas antropológicas, de natureza epistemológica, transcendidas pelas próprias transformações históricas através de uma ciência com viés mais crítico e compreensivo, é essencial para uma compreensão da educação inclusiva que valorize o ser humano e a condição humana.

Para uma verdadeira educação inclusiva é preciso pensar na interligação dos saberes, ou seja, um ensino desfragmentado, transdisciplinar, que supere o reducionismo. Modificar esse pensamento simplificado requer pensar a complexidade, que, conforme Morin (2001, p. 38), “é uma união entre a unidade e a multiplicidade”.

Não se pode pensar em educação inclusiva de forma dissociada, sem entender o ser humano como ser complexo. Portanto, considero fundamental refletir o ser humano como ser multidimensional, complexo, e, como se dá sua constituição como tal. Questões estas que julgo importantes para repensar uma educação que conforme Morin (2001) seja renovada num “tecer juntos”.

2.1 O SER HUMANO: DA ORIGEM À COMPLEXIDADE

A identificação da maternidade com a reprodução biológica nega que o mais importante na reprodução humana não é o processo de concepção e gestação, mas a tarefa social, cultural, simbólica e ética de tornar possível a criação de um novo sujeito humano. (Tubert, 1996, pp. 10-11)

Compreender como se da nossa constituição como seres humanos é essencial se quisermos apontar caminhos para uma educação integral do ser humano. No entanto, estudá-lo com todas as suas peculiaridades, personalidades, pensamentos, caracteres diversificados e sentimentos é algo complexo e misterioso. Neste sentido, é preciso tentar identificar e compor, de alguma maneira a identidade humana.

Se quisermos entender o que é ser humano, precisamos ainda questionar como o humano se torna humano. Morin (2007) tenta mostrar como a identidade humana se constitui no jogo dialógico entre a unidade e a diversidade. Conforme o autor, a identidade é um traço fundamental que distingue um indivíduo de outro, um grupo de outros grupos ou uma civilização de outra.

Embora se tenha acumulado muitos saberes sobre o humano, na concepção de Morin, é o modo de conhecimento que nos distancia ainda mais do conceito de ser humano, que analisado de forma separada pelas ciências, o torna um desconhecido. Conforme este autor, “O homem permanece ‘esse desconhecido’; hoje, mais por mal-ciência do que por ignorância. Daí o paradoxo: quanto mais conhecemos, menos compreendemos o ser humano” (Morin, 2007, p. 16).

Pode-se afirmar que um conceito mais abrangente de ser humano necessita da interligação dos mais variados saberes, no intuito de valorizar todo tipo de conhecimento inerente ao termo humano, ou seja, é preciso articulá-lo às principais características da teoria da complexidade, que se recusa a conceber o ser humano através de uma ciência particular. Conforme Morin (2007, p. 17), é necessário questionar sobre o que é o ser humano para além das ciências particulares. Segundo o autor, “ao desintegrar o homem, elimina-se a surpresa e a interrogação sobre a identidade humana. Precisamos reaprender a questioná-la. Em consequência como disse Heidegger, ‘questionar estilhaça a separação das ciências em disciplinas compartimentadas’ ”.

Para buscar resposta acerca destes questionamentos sobre quem é o humano, não bastam ciências desprendidas umas das outras, mesmo que cada ciência se especialize sobre determinados aspectos relevantes sobre o ser humano. É preciso pensar a complexidade como base, em que a construção do conhecimento seja de forma multidisciplinar, que associe uma reflexão filosófica às ciências e às artes. Segundo Morin (2007, p. 17):

Precisamos de um pensamento que tente juntar e organizar os componentes (biológicos, culturais, sociais, individuais) da complexidade humana e injetar as contribuições científicas na antropologia, no sentido do pensamento alemão do século XIX (reflexão filosófica centrada no ser humano). Significa, ao mesmo tempo, reaprender a concepção de “homem genérico” do jovem Marx, que perpassa toda a sua obra, mas complexificando e aprofundando essa noção, à qual faltava o ser corporal, a psique, o nascimento, a morte, a juventude, a velhice, a mulher, o sexo, a agressão, o amor. Precisamos, nesse sentido, de uma abordagem existencial aberta à angústia, ao gozo, à dor, ao êxtase.

As diferentes visões sobre o ser humano podem ser entendidas como uma tentativa de satisfazer às indagações sobre sua origem. Podemos observar diferentes narrativas mítico-religiosas, como por exemplo, a bíblica³ que afirma que o ser humano foi criado por Deus e a sua imagem:

³ Ao falar da origem humana nos termos transcendentais, descrito na Sagrada escritura, precisamos lembrar que nesta concepção de criação do homem e da mulher está descrito a criação de toda uma civilização, que feita a imagem do criador, dá condições para que o ser humano, possa co-criar, não assumindo a condição de Deus mas de criatura, que evolui, se adapta e transforma o ambiente para sua sobrevivência. Ser criado à imagem do

E disse Deus: ‘Façamos o homem à nossa imagem, conforme a nossa semelhança; e domine sobre os peixes do mar, e sobre as aves dos céus, e sobre o gado, e sobre toda a terra, e sobre todo réptil que se move sobre a terra’. Deus criou o homem à sua imagem; criou-o à imagem de Deus, criou o homem e a mulher. (Gn 1,26-27)

Essas narrativas não dão conta de explicar suficientemente o ser humano. Daí, a necessidade de compreendê-lo por meio da complexidade como afirma Morin (2007).

Numa concepção diferente, orientada para o ponto de vista evolucionista, o ser humano é compreendido como um ser ao mesmo tempo biológico (natural) e cultural, capaz de desenvolver-se. Isso pode ser concluído ao refletirmos o pensamento de Morin (1975) sobre a hominização entendida como um processo de formação do biológico, que permitiu ao homínida⁴ se colocar em pé, e a humanização que tem a ver com o desenvolvimento da cultura.

Esse processo evolutivo é considerado um processo começado e inacabado, pois muitas incertezas rondam a origem do humano. Compactuando com a afirmação de Morin (2007, p. 32), “estamos, mais do que nunca, na noite escura das origens”. Nesta caminhada evolucionista, a hominização é apresentada pela antropologia pré-histórica como:

Uma aventura começada ao que atualmente parece, há sete milhões de anos. Ela é contínua pela aparição de novas espécies - *habilis*, *erectus*, *neanderthal*, *sapiens* - e desaparecimento das anteriores, bem como pela domesticação do fogo, pelo surgimento da linguagem e da cultura. É descontínua, na sua dialógica entre desenvolvimento da bipedização, da manualização, verticalização (do corpo), cerebralização, juvenescimento, complexificação social, processos ao longo dos quais aparece a linguagem propriamente humana, ao mesmo tempo em que se constitui a cultura, capital transmissível de geração em geração, saberes, *savoir-faire*, crenças, mitos, costumes... (MORIN, 2007, p. 32)

A antropologia, conforme mostra Morin (1979, p. 19), diz respeito ao *Homo sapiens sapiens* que surge “da classe dos mamíferos, da ordem dos primatas, da família dos homínidas, do gênero *homo*, da espécie *sapiens*”, embora julguemo-nos, pelo desenvolvimento da cultura, sermos superiores aos nossos antepassados, os primatas.

Segundo Morin (2000, p. 18), “o antropologismo define o humano como oposto de animal; a cultura como oposto de natureza”. Mas se as evidências apontam para uma teoria

Criador, neste sentido significa, sobretudo, a condição de perfeição, não dada pela técnica, nem pela ciência, que não é capaz de modelar nada a sua semelhança e sim segundo um conjunto de formas e de regras que a priori pode não resultar na condição desejada.

⁴ Um processo de complexificação multidimensional, em função de um princípio de auto-organização ou autoprodução. MORIN, Edgar. **O Enigma do Homem. Para uma Nova Antropologia**. Zahar Editores: Rio de Janeiro, 1975.

evolucionista, para Morin (2000), seria contraditório definir o ser humano, separando a sua parte humana da sua parte animal. Segundo ele:

Esta dualidade antitética homem/animal, cultura/natureza, esbarra contra toda a evidência: é evidente que o homem não é constituído por duas camadas sobrepostas, uma bionatural e outra psicossocial, é evidente que não transpôs nenhuma muralha da China que separasse a sua parte humana da sua parte animal; é evidente que cada homem é uma totalidade biopsicossociológica. (MORIN, 2000, p.18)

Pode-se dizer que a hominização não pode ser concebida apenas como uma evolução biológica, espiritual, sociológica, psicológica e genética, mas sim, como um processo evolutivo multidimensional.

A partir disso, a humanidade não se reduz, de modo algum, à animalidade, mas sem animalidade não há humanidade. O proto-humano só se torna plenamente humano quando o conceito de homem comporta uma dupla entrada: uma entrada biofísica e uma entrada psico-social-cultural, uma remetendo à outra. (Morin, 2007, p. 34)

Considerando o ser humano um ser natural – cultural, e os estudos acerca do processo evolutivo, é bem provável que não só os utensílios, mas também a caça, a linguagem, a cultura, tenham aparecido no decurso da hominização, antes mesmo do nascimento da espécie humana do *sapiens*. Então, pode-se dizer que a hominização é um processo complexo de desenvolvimento, imerso na história natural e de onde emerge a linguagem e a cultura. Nesta perspectiva, Morin (1975) destaca que:

A cultura constitui, com efeito, uma estrutura de acolhimento favorável a toda e qualquer mutação biológica indo no sentido da complexificação cerebral, sobretudo se, num setor primordial, o cérebro se encontra saturado e já não pode mais ocupar-se de um novo progresso organizacional. A partir de então, todo salto cultural qualitativo para frente e todo salto cerebral qualitativo, também para frente, favoreceu-se mutuamente e a evolução sócio-cultural representa um papel decisivo na evolução biológica que condiz ao *Sapiens*. (Morin, 1975 p. 84)

A evolução da raça humana vai acontecer em função da interação de suas ações com as ações naturais e cósmicas do planeta, ou seja, conforme afirma Morin, há uma retroalimentação no processo de hominização entre os aspectos considerados de aprendizagem cultural e as transformações de ordem bio-orgânicas. Ao mesmo tempo em que surgem as mudanças orgânicas neste processo evolutivo, também vai acontecendo à estruturação e à aquisição de novos hábitos e procedimentos culturais.

Pode-se afirmar que elementos culturais, como a linguagem (fala e símbolo) e a técnica (método e instrumentos), são quem fundamentam o surgimento de um organismo humano que consegue cada vez mais se adaptar a sua realidade e a sua sobrecarga existencial e, com isso, descarta-se a possibilidade de se continuar pensando o processo de desenvolvimento cultural sem aliarmos a isso uma reflexão acerca da nossa natureza biológica humana.

Podemos também afirmar que a primeira definição do sujeito na concepção de Morin, deveria ser biológica, que conceitua o indivíduo como sistema vivo como condição para que ele possa situar-se no centro do mundo para poder conhecer e agir. Morin (2007, p. 51) reforça ainda mais a trindade humana indivíduo/sociedade-espécie, ao enfatizar que “o ser humano define-se, antes de tudo, como trindade indivíduo/sociedade-espécie: o indivíduo é um termo dessa trindade”.

Estes três termos indivíduo/sociedade-espécie são indissociáveis. “Não só os indivíduos estão contidos na espécie biológica, mas também a espécie está contida no indivíduo e este na sociedade que está representada no indivíduo através da cultura desde o seu nascimento” Morin (2007, pp. 51 – 52).

De certa forma, Morin (2007, p. 52) nos mostra que o que nos torna humano é essa relação dialógica da trindade indivíduo/sociedade-espécie, em que “as interações entre indivíduos produzem a sociedade e esta retroagindo sobre a cultura e sobre os indivíduos, torna-os propriamente humanos”.

O autor defende que a relação indivíduo/sociedade é hologramática, recursiva e dialógica. A relação Hologramática, reconhece que “o indivíduo está na sociedade que está no indivíduo” (2007, p. 167), e conseqüentemente na espécie. É Recursiva porque a sociedade constantemente regula as intenções de quem a produz e estas retroagem sobre os indivíduos e a espécie, ou seja, conforme Morin (2007, p. 167) “os indivíduos produzem a sociedade que produz os indivíduos”. Nesta relação, o diálogo aparece como elemento fundamental entre todos, uma relação dialógica que é complementar e, ao mesmo tempo antagônica, entre indivíduo e sociedade. Pode-se dizer que essas relações são recursivas, dialógicas e indissolúveis.

Conforme Morin (2007), a grande questão está em perceber a aliança entre o biológico e o cultural, não levada em conta pelo pensamento tradicional reducionista, não existe diálogo entre o biológico e o social privado do conceito de auto-organização, e desta forma a desintegração do “homem” se deve a fragmentação das disciplinas.

Podemos afirmar que biologicamente os seres humanos nascem e se desenvolvem como seres ainda não feitos, e é aí que entra a cultura, que tem a tarefa de moldar o indivíduo, indivíduo este que é o cerne de uma sociedade. Segundo Morin (2007, p. 165), “a cultura é a emergência maior da sociedade humana”.

Nesta linha de raciocínio, conforme afirma Morin (2007, p. 35), “a linguagem, surgida ao longo da hominização, é o nó de toda cultura e de toda a sociedade humana, e as linguagens de todas as culturas, mesmo as mais arcaicas, têm a mesma estrutura”.

Dada a nossa escala evolutiva, podemos afirmar que a humanidade da humanidade se confirma e nos diferencia dos primatas por meio da cultura/linguagem. Ainda, segundo Morin (2007, p. 37), “a linguagem, portanto, é a encruzilhada essencial do biológico, do humano, do cultural, do social. A linguagem é uma parte da totalidade humana, mas a totalidade humana está contida na linguagem”. É a linguagem que faz surgir todo o humano numa espécie de sistema aberto e fechado ao mesmo tempo.

O homem faz-se na linguagem que o faz. A linguagem está em nós e nós estamos na linguagem. Somos abertos pela linguagem, fechados na linguagem, abertos ao outro pela linguagem (comunicação), fechados ao outro pela linguagem (erro, mentira), abertos às ideias pela linguagem, fechados às ideias pela linguagem. Abertos ao mundo e expulsos do mundo pela linguagem, somos, conforme nosso destino, fechados pelo que nos abre e abertos pelo que nos fecha. Problema humano universal de variações e de modulações infinitas. (MORIN, 2007, pp. 37–38)

Numa concepção semelhante, ao tratar da linguagem, a partir do paradigma da Biologia do Conhecer, teoria originária no pensamento de Maturana, podemos definir o surgimento da linguagem como a explosão da criatividade humana e, sobretudo, o processo de humanização.

Segundo (Maturana e Varela, 1995, p. 240), há cerca de três milhões de anos, criaram-se as condições para o aparecimento da linguagem nos seres humanos. Os hominídeos começam a apresentar “traços estruturalmente essencialmente idênticos aos atuais”, o seu modo de vida correspondia a compartilhar alimentos, cooperar, participar de uma vida social, unidos pela sexualidade constante. Neste período contextualizado, os machos participavam do cuidado dos filhotes de modo que isso acontecia em um processo de “estreitas coordenações comportamentais aprendidas (linguísticas) que acontecem na incessante cooperação de uma família extensa” (Maturana e Varela, 1995, p. 241).

Para Maturana, na evolução dos hominídeos, as transformações do cérebro têm a ver com a linguagem e não com a manipulação de objetos ou instrumentos (Maturana, 1998). Assim, conforme este autor, a linguagem não é a manipulação de símbolos, nem

simplesmente comunicação, mas sim uma interação que flui coordenações de ações. O autor utiliza-se de exemplos simples para tal comprovação.

Dizemos que duas pessoas estão conversando quando vemos que o curso de suas interações se constitui num fluir de coordenações de ações. Se vocês não veem coordenações de ações ou, segundo o jargão moderno, não vêem comunicação, nunca falarão de linguagem. A linguagem está relacionada com coordenações de ação, mas não com qualquer coordenação de ação, apenas com coordenação de ações consensuais. Mais ainda, a linguagem é um operar em coordenações consensuais de coordenações consensuais de ações. (MATURANA, 1998, p. 19-20)

Para haver a consensualidade de ações e assim originar a linguagem conforme Maturana e Dávila (2009) provavelmente houve um modo de vida com base na cooperação, e não apenas na competição, abrindo espaço para a aceitação mútua. Somente existindo na aceitação mútua haveria espaço para coordenações consensuais, como condicionante para surgimento da linguagem.

Se transitarmos pelo pensamento de Maturana e Varela (1995), Maturana & Verden-Zöllner (2004), Maturana e Dávila (2009), com o interesse de entender mais como o humano, em suas relações introspectivas, com os outros e com o meio, poderemos buscar explicações sobre nosso viver, visto que a linguagem ocorre no fluir do viver no emaranhado da fisiologia e da conduta, no emocionar e no agir.

Nossa origem enquanto humanos surgiu quando o emocionar deixou de ser um comportamento ocasional, e passou a ser mantido de geração em geração como ponto central no viver humano, transformando-se na linguagem. Segundo Maturana & Verden-Zöllner (2004, p. 31), “num sentido estrito, o humano surgiu quando nossos ancestrais começaram a viver no conversar como uma maneira cotidiana de vida que se conservou, geração após geração, pela aprendizagem dos filhos”.

Além da linguagem, que permite a emergência do espírito humano, ao tratarmos da complexidade a que se refere o ser humano, o crescimento e a reorganização do cérebro ocorrido ao longo do processo evolutivo é parte fundamental da trindade (indivíduo – sociedade – espécie). Nesta concepção, conforme Morin (2007, p. 38), “a partir daí, o espírito emerge do cérebro humano, com e pela linguagem, dentro da cultura”, e é afirmado na relação entre cérebro-linguagem-cultura-espírito.

Os três termos, cérebro-cultura-espírito, são inseparáveis. Uma vez que o espírito emergiu, retroage sobre o funcionamento cerebral e sobre a cultura. Forma-se um circuito entre cérebro-espírito-cultura, no qual cada um desses

termos necessita dos outros. O espírito é uma emergência do cérebro que suscita a cultura, a qual não existe sem cérebro. (MORIN, 2007, p. 38)

A trindade cérebro-espírito-cultura, que são, segundo Morin (2007), termos inseparáveis, são importantes para o entendimento sobre o humano. Espírito e cérebro se mantêm numa interdependência recíproca, de tal modo que a esfera do espírito é inseparável da esfera da cultura; esta é indispensável para o desenvolvimento total do cérebro e para a emergência do espírito. A complexidade que é associada ao cérebro tem a ver com a inseparabilidade de seus aspectos físicos, biológicos e psíquicos, que se encontram sempre em total interação.

A mente humana amplifica as formas de inteligência existentes no mundo animal, como afirma Morin (2007, p. 39), ela “desenvolve essas formas de inteligência em novos campos e cria outras”. Ou seja, a inteligência humana não é somente uma aptidão estratégica como nos animais. “A inteligência própria à mente humana eleva-se ao nível do pensamento e da consciência, que também precisam do exercício da inteligência” Morin (2007, p. 39).

Essa concepção aproxima a essência do humano à razão, pois ela estabelece a diferença peculiar entre os seres humanos e os demais seres vivos. Contudo, como já mencionado, o ser humano não está separado da natureza, pois é definido também como um animal que tem a característica específica de raciocinar. No entanto, este raciocinar está associado ao cérebro/mente, e então, a essência do humano, o que o distingue das demais espécies, é a alma e, ou seja, o pensamento. Porém, para Morin (2007), o ser humano não é um ser predominantemente racional, ele também é *faber, ludens, demens*. Deste modo, não é apenas a racionalidade que delimita o humano de outras espécies.

Se considerarmos o surgimento do *homo sapiens* juntamente com o desenvolvimento dos rituais para a morte, vamos observar a existência da relação entre o *sapiens* e os mitos, ou seja, uma complexificação ascendente nas relações entre cérebro e natureza que culmina igualmente com o desenvolvimento de outras dimensões do indivíduo. Como já afirmado, pode-se dizer que o ser humano não se constitui apenas *sapiens* e *faber*, pois carrega consigo também o *demens*, e isso pode ser observado na própria história da humanidade, repleta de conflitos e guerras, que confirmam o lado irracional, louco, delirante, e, ao mesmo tempo racional do humano.

Foi o mesmo *sapiens* que exterminou os seus congêneres, aborígenes da Austrália, índios da América, criou a escravidão e o degredo; e, a partir dos poderes da ciência e da técnica, lançou-se à conquista do planeta, gerando uma potência mortal capaz de aniquilá-lo. Claro, existem algumas ilhotas de

bondade, de generosidade, de amor e de misericórdia no coração desta espécie criminosa. (MORIN, 2007, p. 117)

Morin mostra que existem contradições, fraquezas e limitações éticas na constituição dos seres humanos como sujeitos sociais e culturais, o que demonstra que a história humana não transcorre de forma linear, há a tendência, mesmo que latente, a algum tipo de loucura, de forma que a racionalidade convive com a loucura, mas que também é condizente com o desenvolvimento da afetividade e da sensibilidade.

Existe um elo entre *homo sapiens* e *demens*; sem a afetividade o conhecimento não flui. Segundo Morin (2007, p. 120) “tudo que é humano comporta afetividade, inclusive a racionalidade”.

É possível dizer então, que a afetividade é outra característica fundamental para o humano, permitindo que ocorram comunicações de diálogo e concordância nas relações interpessoais, que gera a compreensão entre a espécie.

A afetividade (emoção) é necessária no ser humano desde seu nascimento e em todas as demais fases de sua vida, e também em todas as relações sociais. Sendo ela a base para construir sua personalidade, dinamizar as interações, as trocas e a comunicação, sem ela o ser humano não poderia viver em harmonia na sociedade.

A evacuação total da afetividade e da subjetividade esvaziaria de nosso intelecto a existência para só deixar lugar às leis, equações, modelos, formas. A eliminação da afetividade tiraria toda a substância de nossa realidade (por isso se poderia pensar que nossa realidade não tem substância e não passa de sansara). (MORIN, 2007, p. 122)

Deste modo, a afetividade é ambivalente, ela está na origem de emoções de solidariedade, de identificação com o outro que gera compreensão; mas também está na origem de emoções como ódio e aflição, de modo que “a afetividade invade todas as manifestações do *sapiens-demens*, as quais também a invadem” (MORIN, 2007, p. 122).

Nesta relação entre razão e afetividade, Morin (2007, p. 123), apresenta outra trindade, a trindade psíquica, que segue uma “hierarquia instável, permutável, rotineira, entre racionalidade, afetividade e pulsão”. Nesta hierarquia há um desequilíbrio entre as relações desta trindade, de modo que em momentos a afetividade se sobrepõem à racionalidade, em outros, a pulsão é que se sobrepõe à razão. No entanto, a racionalidade raramente é hegemônica. Para Morin (2002, p. 123), a racionalidade só constitui um dos termos de uma trindade; jamais isolada, ela é raramente hegemônica e, com frequência é encoberta, contaminada, ou mesmo manipulada. Em contrapartida, a afetividade é onipresente.

Esta afirmação mostra o quanto o ser humano é regido pela afetividade a as pulsões, que se sobrepõem à razão, de modo que está sempre em confronto entre os desejos e a realidade aliada à tendência de negá-la. Contudo, Morin (2007) adverte que o circuito entre *sapiens* e *demens* não gera apenas a barbárie; fora dos momentos de loucura e instabilidade, também vivemos momentos de normalidade/racionalidade, e até mesmo instantes em que a afetividade, o lúdico e o mito são complementares, contrários e antagônicos.

A existência humana é constituída por uma bipolaridade *sapiens-demens*, em que a razão e a loucura não se excluem. Para Morin (2007):

O ser humano é razoável e não é capaz de prudência e de insensatez, racional e afetivo; sujeito de afetividade intensa, sorri, ri, chora, mas sabe também conhecer objetivamente. É um ser calculador e sério, mas também ansioso, angustiado, embriagado, extático, de gozo; é um ser invadido pelo imaginário e que pode reconhecer o real, que sabe da morte, mas não pode aceitá-la, que destila mito e magia, mas também ciência e filosofia; possuído pelos deuses e pelas ideias, duvida dos deuses e critica as idéias. Alimenta-se de conhecimentos verificados, mas também de ilusões e de quimeras. Na ruptura dos controles racionais, culturais, materiais, quando há confusão entre o objetivo e o subjetivo, entre o real e o imaginário, hegemonia de ilusões, insensatez, o *homo demens* submete o *homo sapiens* e subordina a inteligência racional a serviço de seus monstros. (MORIN, 2007, p. 127)

Podemos dizer que nos tornamos humanos com base nas relações que constituímos com os outros, que flui através da linguagem e a interação com o meio. Devido a nossa constituição como *homo demens* e *sapiens*, essas relações podem ocorrer em forma de simbiose ou de conflito, muitas vezes de forma simultânea.

Assim como Morin (2007), chegamos a uma nova encruzilhada. Temos claro o que nos diferencia dos outros animais enquanto seres biológicos que também somos, sabemos pouco o que nos caracteriza como *homo sapiens sapiens*, e nos perdemos na nossa própria complexidade. Ficamos então sem a resposta específica sobre quem somos, sobre nossa condição humana.

Talvez essa resposta nem seja tão necessária neste momento, visto que a complexidade humana pretende compreender o ser em sua totalidade subjetiva e intersubjetivamente.

Se antes a animalidade (lado *demens*) do ser humano causou a barbárie, a racionalidade exacerbada que gerou todo o desenvolvimento tecnológico, científico, industrial e econômico trouxe consigo outras preocupações, que ferem a dignidade humana, pela “coisificação” do ser humano, que conforme Kant (2007) acontece quando o indivíduo é tratado como objeto, como coisa. Para Kant,

No reino dos fins, tudo tem ou um preço ou uma dignidade. Quando uma coisa tem preço, pode ser substituída por algo equivalente; por outro lado, a coisa que se acha acima de todo preço, e por isso não admite qualquer equivalência, compreende uma dignidade. (KANT, 2007, p. 77)

O ser humano como coisa, passa a ser manipulado de várias formas, até mesmo no campo da reprodução e da genética, com a geração de seres humanos em laboratório, que têm suas características pré-determinadas pela ciência.

Quando não mais nos indignamos diante da realidade social, e concebemos como naturais determinados fenômenos sociais, admitimos que parcelas de seres humanos sejam descartáveis, então, se perde a noção do humano, viramos coisas e tratamos o outro como coisa. Isso tudo, tem gerado crises profundas de existência ao ser humano.

Com o objetivo de expandir um pouco mais as reflexões sobre o ser humano que é fruto dos fenômenos sociais e como os indivíduos se encontram em meio aos avanços tecnocientíficos, frente à globalização e os imperativos de uma sociedade de consumo, abro neste capítulo uma nova seção, apresentada a seguir.

Essa reflexão é importante e tem relação direta como a temática da inclusão, tem a ver com o modo como acontecem as relações entre as pessoas, sobre a condição humana e a fragilidade dos valores da sociedade atual.

2.2 A VIDA HUMANA ENTRE A NATUREZA E A TECNOCIÊNCIA

Nesta abordagem sobre a tecnociência adentrarei em muitos momentos no debate sobre a modernidade, e, ao entrar nesta discussão, ater-me-ei aos problemas que o projeto da modernidade, que remonta ao pensamento iluminista, gerou nas relações sociais.

É evidente que o advento da modernidade tem seu lado positivo, e é possível concordar com o pensamento de teóricos como Habermas (1990a) que a modernidade é um projeto inacabado, ainda não superado. Este certamente seria um diálogo bastante interessante, mas nosso objetivo central tem a ver com os desafios da inclusão escolar, logo, tem ligação direta com o universo relacional dos seres humanos e se este estiver falho, dificulta a educação inclusiva e o reconhecimento das diferenças em contexto de igualdade.

Com o desenvolvimento contemporâneo da ciência, as fronteiras ocultas acerca do grande mistério sobre o humano, como por exemplo, a sua reprodução e funcionamento biológico, são conhecimentos desvendados por meio dos avanços das pesquisas tecnocientíficas, clareando situações diversas consideradas antes, obscuras para a humanidade.

É facilmente perceptível que um mundo avançado tecnologicamente não significa essencialmente um mundo com valores ordenados racional ou cientificamente. Nossa sociedade caminha para uma era altamente desenvolvida tecnologicamente, porém dirigida muitas vezes por valores desumanos e totalitários.

Se pensarmos no impacto do desenvolvimento tecnológico e científico sobre o sistema de valores no mundo atual, vamos perceber o que Sloterdijk (2000) já havia mostrado, que depois do advento da escrita, mudou a concepção de humanismo que vigorava no Ocidente. O humanismo passou a ser retratado como um movimento de domesticação do humano.

O que Sloterdijk (2000) tenta lembrar é que o humanismo, enquanto movimento literário e filosófico nascido na Itália no século XIV, “participa no seu sentido mais amplo e mais restrito, das conseqüências da alfabetização” (SLOTERDIJK, 2000, p. 7), de modo que, a transmissão e a preservação da cultura humanista se fundavam basicamente na preservação e difusão da filosofia escrita através de uma comunidade baseada na amizade, ou seja, a filosofia mantém-se viva pela sua capacidade de “fazer amigos” por meio do texto.

A crise instalada a que se reporta a crítica de Sloterdijk (2000) ao humanismo, é reflexo da perda da capacidade de realmente educar-amestrar o ser humano, além de desvirtuar o verdadeiro caráter de sua essência enquanto ser vivo e humano. O educar-

amestrar, do humanismo clássico refere-se à ideia de que um ser humano virtuoso é aquele que é sábio, já na modernidade o conhecimento é transformado em poder, que como insinua Sloterdijk (2000), tem a pretensão de construir uma sociedade em que o ser humano seja domesticado, o que significa uma resignação a tecnociência e ao estado – governamentalidade⁵.

Portanto, é possível dizer que o poder adentrou todas as esferas da vida e da existência humana, e aí, é mais apropriado falar em instâncias de poderes, que de forma mais simplista, podemos dizer que são as ciências, o capitalismo desenfreado, o Estado, as mídias, etc. Dentre estas instâncias, os meios pós-modernos de comunicação como o rádio, televisão, telefone e a internet contribuíram para colocar em segundo plano a escrita como meio de difusão cultural.

Sloterdijk (2000) refere-se a esse aparato da moderna sociedade de massas, como uma nova base que tem serventia “marginal”. Para ele,

Com o estabelecimento midiático da cultura de massas no Primeiro Mundo em 1918 (radiodifusão) e depois de 1945 (televisão) e mais ainda pela atual revolução da Internet, a coexistência humana nas sociedades atuais foi retomada a partir de novas bases. Essas bases, como se pode mostrar sem esforço, são decididamente pós-literárias, pós-epistolares e, conseqüentemente, pós-humanistas. Quem considera demasiado dramático o prefixo “pós-” nas formulações acima poderia substituí-lo pelo advérbio “marginalmente” – de forma que nossa tese diz: é apenas marginalmente que os meios literários, epistolares e humanistas servem às grandes sociedades modernas para a produção de suas sínteses políticas e culturais (SLOTERDIJK, 2000, p. 14)

A partir dessas constatações, como conclui Sloterdijk, a concepção humanista sucumbiu, exercendo agora um papel menor e sendo trocada por uma concepção de controle social que tem o intuito de adestrar o ser humano, sendo este adestramento realizado por meios pós-modernos de comunicação, ou até mesmo por uma intervenção científica com o objetivo de controle genético do ser humano.

Sloterdijk (2000) se refere à concepção humanista como um processo de domesticação do ser humano que, por meio da “cultura escrita”, objetivaria a repressão das suas tendências bestiais (animalescas) e ao desenvolvimento de tendências que o tornariam ser “humano”. Conforme Sloterdijk (2000, p. 17): “o tema latente do humanismo é, portanto, o

⁵ É um conceito inventado pelo filósofo Michel Foucault para analisar genealogicamente como ocorreram os processos históricos que transformaram a questão política da soberania real em governo estatal na modernidade. [...] a governamentalização do Estado foi o fenômeno que permitiu ao Estado sobreviver. Se o Estado é hoje o que é, é graças a esta governamentalidade, ao mesmo tempo interior e exterior ao Estado. São as táticas de governo que permitem definir a cada instante o que deve ou não competir ao Estado, o que é público ou privado, o que é ou não estatal, etc.; portanto, o Estado em sua sobrevivência e em seus limites, deve ser compreendido a partir das táticas gerais de governamentalidade. (FOUCAULT, 1992, p. 292)

desembrutecimento do ser humano, e sua tese latente é: as boas leituras conduzem à domesticação”.

Sloterdijk (2000) traz a tona concepções já evidenciadas por Adorno e Horkheimer (1985), que mostram que o pós-guerra coloca em risco os valores humanistas, no sentido que os efeitos da guerra significam que o Iluminismo e a ciência não alcançaram seus objetivos, que tinham como ideais a confiança no poder da razão esclarecida.

O desenvolvimento progressivo levaria a humanidade a uma melhoria de condições sociais, políticas, morais e materiais, com promessas de mundo mais justo, fundado em valores racionais, por meio de conhecimentos científicos e técnicos.

Este progresso, também levaria o ser humano à libertação em relação aos mitos, credences, dogmas e a opressões, pois somente através do pensamento esclarecido é que a humanidade chegaria ao amadurecimento, em que o ser humano emancipado seria um sujeito auto-reflexivo e guiado por seu próprio intelecto.

Na contemporaneidade o que se percebe é sim um progresso das condições culturais e materiais, mas por outro lado se nota uma degradação e dominação da humanidade.

Como resultado, na atualidade o método humanista antigo⁶ de “domesticação” do ser humano por meio das “boas leituras” foi substituído pela utilização das mídias inibidoras e desinibidoras, de modo que as mídias se tornaram os meios comunitários e comunicativos “pelos quais os homens se formam a si mesmos para o que podem e o que vão se tornar” (SLOTERDIJK, 2000, p. 19-20)

Conforme Sloterdijk (2000), o que se vive é uma espécie de crise do humanismo. Antes, remetendo-se a época de Cícero, humanismo significava a educação do ser humano como tal, correspondente ao grego *Paidéia*, ligada a um ideal de formação educacional, que procurava desenvolver o ser humano em todas as suas potencialidades. Hoje, se sustentam concepções de ser humano alheias à verdadeira essência do indivíduo.

Sloterdijk (2000) partilha de um pensamento transumanistas, dos pensadores que creem nos avanços tecnocientíficos e que os seres humanos devem ter liberdade para utilizá-los para transformarem-se a si mesmos de modo radical e positivo.

Em seu pensamento, não faz prescrições e demonstra manter traços do humanismo, ao valorizar a razão, a existência humana, a ciência, e o compromisso com o progresso, embora seja contrario aos ideais humanistas por não fazer objeções à abertura radical da natureza e da

⁶ Refere-se à época da república romana – a cultura literária como forma de humanização.

vida humana por meio da intervenção científica visando o aperfeiçoamento humano e a seleção.

Sloterdijk (2000) faz cogitações acerca de possíveis rumos da humanidade em contextos da bioengenharia não necessariamente negativa, mas como possível contribuição de problemas de ordem biológica.

Se o desenvolvimento a longo prazo também conduzirá a uma reforma genética das características da espécie – se uma antropotecnologia futura avançará até um planejamento explícito de características, se o gênero humano poderá levar a cabo uma comutação do fatalismo do nascimento ao nascimento opcional e à seleção pré-natal – nestas perguntas, ainda que de maneira obscura e incerta, começa a abrir-se à nossa frente o horizonte evolutivo. (SLOTERDIJK, 2000, p.47)

Tudo isso, gera um embate fortíssimo, pois há aqueles, como é o caso de Habermas (2004) que acreditam que as tecnologias de aperfeiçoamento humano comprometeriam a dignidade humana, podendo, no limite, serem, desumanas, no sentido de que a natureza humana deve ser mantida intocada, e que, o aperfeiçoamento genético, mesmo podendo acarretar um melhoramento das relações sociais, seria um terrível engano, no sentido de que devêssemos investir na mudança da sociedade, não interferindo diretamente para determinar características que venham a limitar a escolha por um projeto de vida racional.

Sloterdijk (2000) sugere que é possível haver uma forma positiva de seleção, de modo que a positividade da seleção estaria, portanto, na postura ativa do sujeito que seleciona sem considerar para quê o faz.

Atenta-se para a compreensão de que o valor da ciência e da técnica está nos benefícios que as mesmas destinam para a vida humana, porém, por outro lado, elas se tornam perigosas quando usadas de forma antiética e irresponsável. Conforme Shattuck (1998), na modernidade sentimos os efeitos da ‘explosão do conhecimento’, de tal forma, que os avanços científicos e tecnológicos passaram a ser percebidos de formas diferentes no que se refere aos experimentos e uso que delas são feitos.

Shattuck (1998) traz a tona essa preocupação ao fazer referência a grandes nomes da história, como Einstein, Fermi, Roosevelt e principalmente ao físico J. Robert Oppenheimer, que segundo o autor teve grande responsabilidade na utilização da bomba atômica que causou danos catastróficos em Hiroshima e Nagasaki, pois “em julho de 1945 rejeitou o Relatório Franck, elaborado por cientistas que se opunham a qualquer uso não anunciado da bomba”. (Shattuck, 1998, p. 174). Mais tarde, após perceber o que a utilização da bomba causou, demonstrou certa dúvida com relação ao uso desenfreado da ciência e da tecnologia, e até de certa forma admitiu que o uso destas armas fosse um ato desumano, cruel. Oppenheimer

mostrou estar cheio de culpa ao reconhecer que "os físicos conheceram o pecado". Além disso, declarou a Truman: "Minhas mãos estão cheias de sangue" (Shattuck, 1998, p. 176).

Duas decisões extremamente críticas estavam em jogo, ou seja, a de fabricar a bomba e a de usá-la sobre milhares de civis. Neste caso, a falta de prudência ao fazer uso da bomba atômica teve consequências gravíssimas para a humanidade, deixando uma grande preocupação para o futuro, que pode ser percebido em uma das citações de Oppenheimer:

Apesar da visão e da sabedoria clarividente de nossos estadistas na época de guerra, os físicos sentiram uma responsabilidade peculiarmente íntima por sugerir, apoiar e, enfim, em grande parte conseguir desenvolver as armas atômicas. Tão pouco podemos esquecer que essas armas, por terem sido de fato utilizadas, dramatizaram impiedosamente a desumanidade e maldade da guerra moderna. Falando cruamente, de um modo que nenhuma vulgaridade, nenhuma hipérbole é capaz de suprimir, os físicos conheceram o pecado, e esse é um conhecimento que não podem esquecer. (apud SHATTUCK, 1998, pp. 175-176)

Assim como as armas nucleares, os avanços científicos na área da genética humana também são abordados pelo Shattuck (1998) pelos feitos análogos no campo da ciência, no sentido de que incorporam valores éticos discutíveis aos quais nos faz pensar se existem áreas de "conhecimento proibido" que é preciso respeitar. Desse modo cabe questionar que saber é esse que salva e destrói? Como compatibilizar vida e ciência de modo que o conhecimento científico possa avançar, sem que esse avanço represente ameaça aos seres humanos?

Para Aguiar (2008), a explosão do conhecimento é preocupante no sentido de que ameaça à sobrevivência humana e transgride a condição humana. Para o autor,

Na atualidade, vários autores, estudiosos da ética, estão preocupados com a sobrevivência da espécie humana na terra, pelas seguintes razões: expansão tecnológica em direção à vida (biogenética); destruição do meio-ambiente; desenvolvimento e poderio bélico; opressão econômica, geradora da miséria e fome no mundo. Todos esses pontos, e outros não elencados, apontam para a idéia de que emancipação humana não se coaduna com a cisão em relação à natureza e todos os outros limites dados à existência do homem na terra. Essa tendência, cujo rompimento com a condição humana remete a uma idéia de natureza humana a ser fabricada, é um resquício proto-totalitário presente nas sociedades e culturas contemporâneas. (AGUIAR, 2008, p. 35)

Shattuck (1998) referencia a fábula "A Esfinge" de Bacon que faz alusão à ciência como um monstro criado por nós, um monstro que fica ainda mais monstruoso na união da ciência com a tecnologia. Bacon lembrava que "quando essas questões passam das Musas para a Esfinge, isto é, da contemplação à prática, fazem-se necessárias a ação presente, a escolha e a decisão; e é então que elas se tornam dolorosas e cruéis..." (apud SHATTUCK,

1998, p. 179). Conforme Shattuck, na analogia, a Esfinge tem a ver com o lado ameaçador da Ciência, e aí entra a questão principal relativo ao uso que se faz do conhecimento científico.

Shattuck faz uma provocação salutar, acerca de como traçar limites entre a descoberta e a aplicação, preocupando-se ainda com os interesses comerciais e de poder envoltos ao progresso da ciência e da tecnologia. Isso pode ser considerado como algo fantasmagórico, pois para ele, “a fronteira entre o puro e o aplicado é um fantasma que aparece em muitos mapas, mas que na prática não pode ser facilmente localizado” (Shattuck, 1998, p. 181)

Shattuck (1998) cita a mitologia para dar a entender que as descobertas devem se apoiar em confins que merecem serem cautelosamente traçados. Fica evidente a opinião do autor em se ter restrições severas, prudência, de tal forma que o conhecimento e a busca pela verdade jamais sejam barrados, mas que hajam deliberações seguras com relação à aplicação das descobertas e inovações científicas e tecnológicas.

Também fica clara a necessidade da constante presença de estudos éticos para que a sociedade contemporânea possa apresentar respostas aos diversos tipos de questionamentos e possibilidades trazidas pelos avanços do conhecimento tecnocientífico.

Os argumentos de Shattuck(1998), deixam claro ainda, que não há necessidade de se opor a busca pelo conhecimento e nem consideram que hajam conhecimentos proibidos, e que é necessário ter o entendimento sobre como o mundo funciona, sobre a gênese do ser humano.

Shattuck(1998) deixa claro que a impropriedade na aquisição do conhecimento está no mau uso que se faz das descobertas, que muitas vezes causam perigos e danos ao ser humano. Para Watte e Strieder (2012), a ciência pode ser benéfica se:

Usar a ciência a favor da vida, uma ciência comprometida com o bem-estar dos humanos e do planeta elaborada por cientistas guiados pela responsabilidade e pela curiosidade, no caminho da prudência, podem fazer da ciência uma colaboradora de benefícios sociais e superar o estigma do servir ao comércio, às corporações e à indústria. (WATTE e STRIEDER, 2012, p. 329)

A prudência nas pesquisas científicas vai além do cuidado que os profissionais da área devem ter ao manipular e realizar procedimentos em laboratórios, necessitando prudência e normas jurídicas coerentes para que não venham a ser um risco para toda a humanidade.

Assim, entende-se que o respeito ético para com a vida humana vai além do respeito apenas a um indivíduo ou a um grupo, mas sim a toda espécie humana, incondicionalmente, como afirma Silva (2004):

O caráter ético da essência humana se formata segundo os valores que são sintetizados no cotidiano prático da vida activa. Por caráter ético deve se compreender o pensamento e ação do sujeito em busca de uma razão de existência que seu tempo e espaço significam como moralmente ideais. (p. 12)

Quanto às experiências biológicas exclusivamente relacionadas ao DNA humano, a prudência parece estar nas questões éticas e no respeito pela natureza humana. Será que essa tentativa da genética em criar seres humanos perfeitos de forma precipitada ou desenfreada não poderia ter resultados catastróficos, no sentido de se criar *Frankensteins*?

Outro ponto está em uma possível utilização do aperfeiçoamento genético como uma política de Estado, que em nome do progresso e do poder possa causar danos a humanidade, semelhantes aqueles ocorridos na Alemanha nazista. Talvez essa analogia a Hitler não surta tanto efeito na cultura pós-moderna; começa-se a experimentar certo desejo de limite, sendo que em momentos a atitude respeitosa será conhecer, em outras, desconhecer.

Conforme Shattuck (1998), quando se fala em desconhecimento respeitoso não é ignorância, mas prudência, e por isso, convém que se coloquem barreiras morais com relação à aplicação da ciência e tecnologia.

Shattuck (1998) examina algumas das posturas éticas da ciência no passado, e discute a possibilidade e a dificuldade de colocar limites à curiosidade científica, e de certa forma mostra como nossa cultura moderna tem desfragmentado o “tabu” que se resumia na conveniência de não saber de certas coisas. Contudo, mediante a exposição de conflitos científicos atuais, defende a necessidade de introduzir novamente a ideia de limite. E surgem questionamentos do tipo: será que o destino da humanidade está nos genes?

Convém considerar que o projeto Genoma Humano foi o grande investimento em biologia nos últimos tempos, e é considerado o maior projeto de pesquisa realizado nesse campo, que teve como maior êxito o acesso ao conhecimento sobre como o ser humano funciona em termos de fisiologia, sua estrutura e condição biológica.

Um exemplo disso é o exame morfogenético, um ultra-som que pode ser realizado entre a 11^a e 13^a semanas de gravidez, quando o médico avalia a anatomia inicial do bebê e também os riscos para síndromes cromossômicas, em especial a Síndrome de Down.

Podemos perceber que os avanços tecnocientíficos podem ser muito positivos, mas quando se trata de tipos de comportamento, violência, altruísmo, religião, espiritualidade, esses, são fatores muito complexos para serem ditados somente por tais avanços. É perceptível que a ciência e a tecnologia se desenvolvem muito mais do que a existência

humana interior, e na mesma perspectiva, é notório também que todos esses avanços não proporcionam igual evolução no campo da ética e da moral.

A ciência, que promoveu um desenvolvimento espetacular nos âmbitos tecnológicos e científicos, não foi e ainda não é capaz de estender melhorias de vivência relacional, melhorias sociais e econômicas, além de encontrar-se com um débito incomensurável no campo da ética. (WATTE e STRIEDER, 2012, p. 326)

É preciso compreender o ser humano de forma integral, não se pode abordar o humano como etéreo, negando o biológico. Assim, questiona-se acerca de que modelo de ciência, é capaz de auxiliar a cultivar valores humanos necessários ao universo relacional dos indivíduos, seus modos de viver e aprender?

Neste novo paradigma, no âmbito da ciência clássica, o conhecimento somente tem sentido se provado, se aprovado pela ciência com seus métodos, ritos e instâncias de validação, de modo que na modernidade, a única resposta para o ser humano fica condicionada ao científico, ou seja, continuam em vigor as bases do conhecimento científico da modernidade.

O que se percebe conforme Cenci; Roesler & Prosser (2006, p. 3) é que “as grandes promessas da modernidade, na ânsia de resolver as necessidades humanas, concentram-se nas conquistas da ciência e da tecnologia, impondo um processo crescente de valorização de todas as coisas, num sentido eminentemente materializado”.

Com relação ao ser humano, a ciência tinha a promessa de estudá-lo, mas também se omitiu ao não lhe trazer importantes respostas com relação a sua natureza humana, seus contextos relacionais e comportamentais. Isso tudo consiste em uma questão de desencanto⁷, conforme levantado por Prigogine e Stengers (1997):

A ciência desencanta o mundo; tudo aquilo que descreve se encontra irremediavelmente reduzido a um caso de aplicação de leis gerais, desprovidas de interesse particular. O que, para gerações passadas, havia sido uma fonte de alegria ou de admiração seca à sua aproximação (...) O que a ciência clássica toca, seca e morre. Morre para a diversidade qualitativa, para a singularidade, para a simples consequência de uma lei geral. (PRIGOGINE e STENGERS, 1997, pp. 22 e 39)

⁷ Ao tratarmos sobre desencantamento do mundo, nos atemos aos efeitos negativos da modernidade, mas isso não desconsidera o que muitos autores como Giddens (1991) defendem ao afirmar a possibilidade de um “reencantamento do mundo” por meio da ciência e da tecnologia, o que significa admitir mudanças profundas nessas instâncias que são amplamente reconhecidas como promotoras do desencantamento do mundo.

Esse desencantamento do mundo refere-se a percepção de que se vive uma separação entre o mundo dos fenômenos, da técnica, da ciência e o mundo do ser, e toda essa tentativa da modernidade, de construir uma consciência coletiva, atribui certo esvaziamento de sentido do ser humano enquanto indivíduo. Criou-se uma cultura de endeusamento da Ciência e da técnica, no sentido de que estas resolveriam todas as necessidades humanas e planetárias, e que assim, não necessitaria mais de apelos ao que é transcendental.

Por outro lado, se esquece de pensar em uma reforma do pensamento humano, voltada para a “abertura do coração”, para uma consciência planetária que revise conceitos sobre nossa compreensão acerca do universo, do humano e, além disso, compreender o verdadeiro sentido de progresso e evolução com sustentabilidade.

Tudo isso certamente requer uma mudança de paradigma e descoberta de possibilidades de reencontrar, neste contexto de “modernidade tardia⁸”, uma relação equilibrada do ser humano com a natureza e o planeta, como caminho de preservação e desenvolvimento da vida e de uma consciência ética, de paz, solidariedade e tolerância.

Isso, em meio à crescente ameaça de autodestruição que o ser humano semeia implica em:

Apostar em conhecimentos alternativos, como a ecologia de saberes, permitindo um reencontro com o inconformismo, a curiosidade e a diversidade, podem criar condições para reencantar a humanidade, consigo mesma, desenvolvendo estados de paz e vivendo o amar. É uma tarefa a ser assumida pela humanidade e pela educação. Essa aposta requer novas concepções de ser humano, de relações humanas, de construção e reconstrução de conhecimentos. Requer romper com os saberes postos e tidos como acabados, condição primordial para a criação de espaços educativos nos quais as vivências aprendentes sejam o princípio. (WATTE e STRIEDER, 2012, pp. 326-327)

É evidente que quando olhamos para o mundo globalizado, que tem uma característica de incluir e excluir, nos confrontamos com a realidade linear e irreversível do progresso.

No entanto, como já mencionado, esta noção de progresso se mostra em profunda crise, o que para Rossi (2000), aponta para a necessidade urgente de uma tomada de posição diante dessa realidade. Percebe-se que na atualidade, “o que é moderno não coincide mais com o que é humano” (ROSSI, 2000, p.97).

A incompatibilidade entre modernidade e humanidade desconsidera a condição humana perante a sede do progresso e dos avanços da ciência e da técnica, revelando uma

⁸ Definição utilizada por Giddens (2002), para a pós-modernidade. GIDDENS, Anthony. **Modernidade e Identidade**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 2002.

perspectiva desanimadora para o destino da humanidade, em que “olhar para o futuro assemelha-se a uma viagem oceânica em frágeis caravelas” (ROSSI, 2000, p. 130)

Assim, a esperança que viaja em “frágeis caravelas”, parece estar na essência humana, na abertura da mente e a educação se encontra no centro. Para Morin (2001):

Se é verdade que o gênero humano, cuja dialógica *cérebro-mente* não está encerrada, possui em si mesmo recursos criativos inesgotáveis, pode-se então vislumbrar para o terceiro milênio a possibilidade de nova criação cujos germes e embriões foram trazidos pelo século XX: a *cidadania terrestre*. E a educação, que é ao mesmo tempo transmissão do antigo e a abertura da mente para receber o novo, encontra-se no cerne dessa nova missão. (p. 72)

Percebe-se que as relações humanas, sofrem influência direta do conhecimento científico e das tecnologias, e junto a isso, o primado da economia e o paradigma do consumo também marcam profundamente a concepção do humano e as suas relações. Pode-se dizer que a era planetária se expandiu com as conquistas da modernidade, com a desconstrução dos valores humanos e com a destruição de existências humanas.

Diante de toda essa gravidade, na contemporaneidade esse processo crítico continua com a globalização econômica, que proporciona certas vantagens e riquezas, mas, que ao mesmo tempo, origina muito empobrecimento, fragmentação, desconhecimento do complexo planetário, injustiças e sofrimentos nas relações humanas, gerando carências e incompreensões humanas.

Além disso, a concepção de mundo hegemônica da sociedade contemporânea é resultado do enfrentamento dos valores relativos à dignidade humana e da preservação dos bens naturais, questões estas que têm sido rejeitadas, sob alegação de frearem o progresso; tais valores são incompatíveis com a lei do lucro máximo do sistema capitalista.

Os pressupostos e objetivos da modernidade, característicos do paradigma científico e tecnológico da civilização industrial moderna encontram-se relacionados à percepção dos limites e, mesmo, dos riscos de um conhecimento gerado para a dominação e controle da sociedade, bem como da domesticação do ser humano e da natureza, que podem ser sentidas tanto na cultura e nas relações sociais, quanto nos efeitos causados nas condições de manutenção da vida do próprio planeta.

Isso tudo afeta e compromete as propostas para uma sociedade/escola inclusiva; afeta diretamente as relações humanas, sendo que as grandes limitações da inclusão estão relacionadas às relações humanas.

Muitas vezes as questões relativas à inclusão estão baseadas no entendimento das diferenças como um desvio da norma, criando padrões ideologicamente definidos como normais, e a própria escola acaba por impulsionar e legitimar esses padrões, e com isso, fazer cumprir um papel decisivo na constituição da sociedade moderna.

Como já afirmado, o que se supõe é que na contemporaneidade, a promessa de resolução de todos os problemas do ser humano por meio da racionalidade, por meio da técnica e da ciência, tem demonstrado que estas, não são capazes de resolver os problemas do universo relacional do ser humano, tornando necessária, uma nova racionalidade que permita ao ser humano compreender as situações do mundo complexo em que se encontra, para nele poder intervir e relacionar-se integralmente com o outro, e nisso, se inclui o respeito ao diferente.

Dando continuidade, me proponho a refletir sobre os efeitos da modernidade na vida das pessoas, e como os valores éticos e morais são afetados. Tudo isso tem transformado o ser humano no mundo contemporâneo, permitindo refletir como esses valores manifestados pela tecnociência e pelo capitalismo, invadem intimamente os indivíduos, fragilizando-os, manipulando-os e traçando o destino da sociedade.

Na reflexão sobre o processo de educação inclusiva, uma leitura sobre a fragilidade dos relacionamentos na contemporaneidade parece ser de grande contribuição para vislumbrar caminhos que a inclusão escolar realmente aconteça, já que sua base está no universo relacional e, se este estiver falho compromete o processo inclusivo.

2.3 A CIÊNCIA E A TECNOLOGIA TAMBÉM FRAGILIZAM RELAÇÕES

Muito se discute acerca dos desafios enfrentados pela sociedade atual, a qual está passando por transformações sequenciais, e isso tem causado grande dificuldade em adaptar o ser humano, o que permite dizer que aquilo que dá sustento a modernidade foi insuficiente gerando uma crise exposta na pós-modernidade.

Esta crise pode ser considerada uma crise do humano, dos valores, da ética, e é fortemente influenciada pelo capitalismo, por seu processo de mercantilização dos seres humanos e de suas relações, em que o consumo passou a ser a essência do esforço humano.

Percebe-se, por exemplo, que as telecomunicações têm se desenvolvido de forma muito intensa, com redes mundiais de comunicação altamente informatizadas, permitindo que os seres humanos possam locomover-se de maneira virtual para qualquer lugar do planeta.

Junto a isso, as velhas concepções e ideias da Modernidade estão sendo desconstruídas, dando início a construção de novos valores, padrões e decisões, e isso tudo constitui novos discursos com sentidos diversos.

Todas essas transformações têm causado grandes mudanças na dinâmica do mundo atual, e o que se percebe é que esse novo modo de organização cultural, política e econômica vem refletir diretamente nas relações, tanto em seus aspectos interpessoais, quanto nos sociais.

O conhecimento, a informação e o próprio ser humano são percebidos e tratados como mercadorias, e em meio à crise existente, talvez o maior desafio da contemporaneidade seja lidar com os problemas presentes na realidade social vivida pelos sujeitos humanos.

O esgotamento da ética tradicional trouxe consequências inesperadas e as relações intersubjetivas ficaram em segundo plano, pois todos esses avanços percebidos na contemporaneidade, a ciência e a técnica não são capazes de resolver os dilemas acerca do universo relacional entre os seres humanos.

Como escreve Strieder (2012), a modernidade produz a des-dignidade dos seres humanos, e tudo isso gera uma profunda mudança na concepção de dignidade humana.

A concepção do liberalismo econômico é que o ser humano não passa de um indivíduo isolado, egoísta e distanciado da solidariedade. O capitalismo conseguiu transformar o ser humano numa coisa útil, sem possibilidade de reconhecimento de valor em si mesmo. (STRIEDER, 2012, p. 6)

A educação por sua vez encontra-se atrelada ao capitalismo e ao liberalismo econômico, e isso pode ser percebido pelas práticas educativas voltadas a alienação das pessoas para o sistema econômico e conseqüentemente para o mercado de trabalho.

O que se percebe é que a escola tem direcionado muito mais o saber para o trabalho do que para as relações sociais. Para Frigotto (1999),

Na perspectiva das classes dominantes, historicamente, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital. (FRIGOTTO, 1999, p. 26)

A educação passa a ser a ferramenta de adaptação e de transformação da sociedade

para a economia que se deseja, diante das crises atuais podemos perceber que a lógica capitalista tem influenciado diretamente na educação, que forma indivíduos que sejam empreendedores, ou seja, as questões relacionadas à vida passam a ser secundárias; nesta lógica, o importante é ser capacitado e flexível para o mercado.

O ser humano pós-moderno se vê inserido em um cenário de profundas transformações sociais, das estruturas de poder, de quebra de paradigmas, imerso em um mundo, em um panorama de incertezas.

Na promessa de um futuro melhor que nunca chega, a humanidade sucumbe em busca da felicidade, na culpa por não ter andado mais depressa, e na esperança da identidade ideal. Segundo Bauman (1998, p. 91), “a modernidade trata de padrões, esperança e culpa”, e a culpa nunca cessa, a esperança é infundável e a busca pelo contentamento tão prometido se apresenta em novos padrões de consumo, apresentados de forma fascinante e necessária, mascarada pela ilusão do sistema.

Essa lógica do consumismo criada pelo capitalismo criou uma dinâmica de dissolução da dignidade humana, em que se valoriza mais o “Ter” do que o “Ser”, de modo que o consumismo se torna um fim em si mesmo, e não uma necessidade vital do ser humano, numa espécie de preenchimento do vazio existencial, uma fuga da fragmentação pessoal. O consumo como fonte de satisfação pessoal, coloca as relações humanas em segundo plano, conforme mostra Marilena Chauí,

As coisas-mercadorias começam, pois, a relacionarem-se umas com as outras como se fossem sujeitos sociais dotados de vida própria (um apartamento estilo “mediterrâneo” vale um “modo de viver”, um cigarro vale “um estilo de viver”, um automóvel zero km vale “um jeito de viver”, uma bebida vale “a alegria de viver”, uma calça vale “uma vida jovem”, etc. etc.). E os homens-mercadorias aparecem como coisas (um nordestino vale R\$ 20,00 à hora, na construção civil, um médico vale R\$ 2.000,00 à hora, no seu consultório, etc. etc.). A mercadoria passa a ter vida própria, indo da fábrica a loja, da loja a casa, como se caminhasse sobre seus próprios pés. (2001, p. 55)

Para Fromm (1987), essa lógica distorcida faz as pessoas acreditarem que os índices de bem-estar experimentados pelo consumismo possam gerar felicidade, em que o ser é aquilo que tem e consome.

Consumir é uma forma de ter, e talvez a mais importante da atual sociedade abastada industrial. Consumir apresenta qualidades ambíguas: alivia ansiedades, porque o que se tem não pode ser tirado; mas exige que se consuma cada vez mais, pois o consumo anterior logo perde a sua

característica de satisfazer. Os consumidores modernos podem identificar-se pela fórmula: Eu sou = o que tenho e o que consumo (FROMM, 1987, p. 45)

É evidente que toda qualidade singular da condição humana, se dissolve devido a esse processo de empobrecimento existencial que é medido de acordo com critérios materialistas e quantitativos. Esse empobrecimento existencial tem a ver com o que Bauman (2007) se refere como a era da liquidez, na qual o ser humano se despersonaliza, e adquire o status de coisa a ser consumida, para em seguida ser descartada, e trocada por modelos similares.

Evidencia-se conforme Bauman (2007), uma espécie de coisificação, de violência simbólica contra a dignidade da condição humana, que despersonaliza o indivíduo mergulhando-o na indiferença existencial de uma vida precária e de constantes incertezas, uma “vida líquida”.

Conforme Bauman (2007), numa sociedade líquido-moderna, tudo deve ter vida útil, podendo ser descartável, tudo deve se modernizar para retroalimentar a lógica do consumo. O ser humano então precisa consumir constantemente, para que não corra o risco do descarte. Para Bauman,

A vida na sociedade líquido-moderna é uma versão perniciosa da dança das cadeiras, jogada para valer. O verdadeiro prêmio nessa competição é a garantia (temporária) de ser excluído das fileiras dos destruídos e evitar ser jogado no lixo (BAUMAN, 2007, p. 10)

Na modernidade líquida, o consumo se torna fonte principal de satisfação, e nessa era consumista, quem não atende aos padrões da modernidade e que não conseguem se inserir no processo de globalização, é conforme Bauman (2000), classificado como “refugo humano”, ou seja, o lixo humano, o refugo, as sobras da globalização, os marginais do processo de construção da ordem e os excedentes populacionais não empregáveis. Sobretudo, nós, enquanto humanos, também nos tornamos ou podemos nos tornar lixo, pois somos mercadorias e também somos consumidos, e o sistema pode nos tornar lixo a qualquer momento.

Os ditos refugos citados por Bauman (2000) são então, as vítimas do progresso econômico, que são os excedentes populacionais que não têm mais para onde serem lançados, considerados inempregáveis, um “peso morto” de um capitalismo automatizado, e que tornam o lugar onde vivem superpopuloso.

A dignidade humana é afetada de tal forma que conforme Brakemeier (2002, p. 13) passa a ser “objeto de barganha, de competitividade, de produtividade”. Ainda segundo Brakemeier (2002, p. 13)

Os fatores deteriorantes da qualidade do “humano” multiplicam-se com o advento da modernidade e com o desenvolvimento da tecnologia, mas não surgiram com eles. Desde sempre, o “humano” estava exposto à ameaça da “desumanização”, implicando “despersonalização”, ou seja, a redução do sujeito a objeto. Arranca-se das pessoas o rosto. Nega-se-lhes a identidade. Despreza-se sua dignidade, expondo-as à perseguição e mesmo ao assassinato.

Todas essas evidências da modernidade contra a dignidade humana causam a fragmentação do ser humano, que se encontra descentrado, sem localização, um indivíduo isolado que não é capaz de qualquer construção histórica.

A identidade deixou de ser a identidade face à conceptualização da vida, e se começa adivinhar novos traços no rosto do ser humano, que também já não é um rosto, pois se despersonalizou, e, como mostra Agamben (2009) o que existe é uma “identidade sem pessoa”.

A despersonalização do ser pode ser percebida nas afirmações de Agamben (2009), segundo ele, “*persona* significa na origem máscara e é através da máscara que o indivíduo adquire um papel e uma identidade social” (AGAMBEN, 2009, p. 61). Conforme Agamben (2009), assim foi na Idade Média, até o século XIX, em que o método de identificação da personalidade, ou seja, a “máscara” de “pessoa” ou “identidade” era dada pela sociedade de acordo com a sua pertença, seus antepassados e suas posturas, no sentido que a luta por reconhecimento era uma luta por máscaras.

Entretanto, conforme Agamben (2009, p. 64) o conceito de identidade sofreu grande transformação, quando em 1870 a necessidade de identificar delinquentes, fez surgir na França, o primeiro sistema de cadastramento de criminosos que implicava nas medidas corporais e na fotografia de frente e de perfil.

Segundo Agamben (2009) logo após, na Inglaterra, cria-se um sistema de identificação por meio das digitais, já que, os naturais das colônias eram idênticos aos olhos dos europeus, e isso dificultaria a identificação por meio de fotografias. Com isso tudo, a personalidade do indivíduo deixa de ser quem ele é para ser dada por uma fotografia e pela sua digital.

Ainda conforme Agamben (2009), o sujeito não é mais reconhecido por sua máscara, o sentido de identidade muda e não tem mais a ver com função da “pessoa” social e seu reconhecimento.

Pela primeira vez na história da humanidade, a identidade deixa de ser função da “pessoa” social e do seu reconhecimento, mas passa a sê-lo de dados biológicos que não podiam ter qualquer relação com ela. O homem tirou a máscara sobre a qual se fundara durante séculos a sua reconhecibilidade, para depor a sua identidade em qualquer coisa que lhe pertence de modo íntimo e exclusivo, mas com que ele não pode de maneira alguma identificar-se. (AGAMBEN, 2009, p. 65)

Centrar a identidade de cada indivíduo na identificação biométrica e biológica é reduzi-lo ao que Agamben chama de “vida nua”, em que de nenhuma maneira pode identificá-lo como persona.

Na atualidade, a biometria tem sido muito usada como mecanismo de segurança, por permitir a identificação única de uma pessoa por meio de seus atributos físicos ou comportamentais. Por um lado, é percebida como uma inovação tecnológica de grande eficácia, mas por outro lado mostra preocupação quanto à construção da identidade pessoal do sujeito. Para Agamben,

Mais graves ainda, porque completamente despercebidos, são contudo as consequências que os processos de identificação biométrica e biológica têm sobre a constituição do sujeito. Que tipo de identidade se pode construir sobre dados meramente biológicos? Decerto que não uma identidade pessoal, que estava ligada ao reconhecimento dos outros membros do grupo social e, com este, à capacidade por parte do indivíduo de assumir a máscara social sem, no entanto, se deixar reduzir a ela. (AGAMBEN, 2009, p. 67)

A realidade da biometria já acontece nas eleições do Brasil. Em 2008, várias cidades utilizaram este sistema de urnas biométricas. Segundo o Tribunal Superior Eleitoral (2014), nas Eleições 2014, mais de 22 milhões de eleitores foram identificados pelas digitais. Ao que tudo indica nos próximos cinco anos toda a população irá votar por esse sistema.

Se olharmos esses dispositivos que são as urnas eletrônicas por um viés que não é o da modernização e da segurança, percebe-se o que Agamben (2009) afirmou, de que o ser humano foi reduzido a dados biológicos. Além disso, podemos dizer que tais dispositivos eram destinados até então aos delinquentes e agora se prevê que seja aplicado a toda a população. Seria essa uma forma de controle do Estado sobre o indivíduo? Esse é um questionamento necessário, já que não é possível saber o que o Estado pode fazer de posse dos registros biométricos de toda a nação.

A nova identidade determinada por fatores biológicos e impressões digitais é o que Agamben chama de “identidade sem pessoa”. Assim, o ser humano desnudo da função e

reconhecimento como “pessoa social”, aproxima-se da condição dos deportados de Auschwitz, indigentes, reduzidos a um número tatuado no braço.

Como o deportado de Auschwitz já não tinha nome nem nacionalidade e doravante era somente o número que lhe fora tatuado no braço, assim também o cidadão contemporâneo, perdido na massa anônima e equiparado a um criminoso em potência, não é definido senão pelos seus dados biométricos e, em última instância, por uma espécie de antigo fado tornado ainda mais opaco e incompreensível: o seu ADN. (AGAMBEN, 2009 p. 67)

Hoje, conforme as argumentações de Agamben, a “identidade” ou “personalidade” só é aquela que a Grande Máquina nos dá, e com uma identidade puramente biológica o indivíduo não mais precisa do reconhecimento do outro para se constituir como pessoa, o reconhecimento vem da máquina, que conforme Agamben (2009, p. 69), “existo se a Máquina me reconhece ou, pelo menos, me vê; estou vivo se a Máquina, que não conhece sono e vigília, mas se mantém desperta, garante que estou vivo”.

Se analisarmos como se dá esse reconhecimento hoje e relacioná-lo as multifacetadas que a Internet nos permite assumir, vamos perceber que vestimos várias faces sem máscaras, falsas identidades, em que é permitido defender ideias das quais não compartilhamos, ser alguém que não somos, e assumir várias vidas que a Internet possibilita.

Para se ter uma “identidade”, mesmo que essa identidade seja “associal”, a Internet, como aparato da modernidade, se configura como um paradigma na construção das identidades pessoais, a partir da manipulação das informações.

A singularidade da Internet exige do usuário a criação de um perfil, uma “identidade”, surgindo um “novo” sujeito, o qual pode provar, na vida on-line, de diferentes identidades, porém, sem ser uma identidade como persona.

Assim como Agamben (2009), Bauman (2004) traz à tona o uso que as pessoas fazem da tecnologia nas relações pessoais e interpessoais, pois no mundo contemporâneo do “amor líquido”, os relacionamentos são cada vez mais mediados pela tecnologia, e sugere que,

Talvez seja por isso que, em vez de relatar suas experiências e expectativas utilizando termos como “relacionar-se” e “relacionamentos”, as pessoas falem cada vez mais (auxiliadas e conduzidas pelos doutos especialistas) em “conexões”, ou “conectar-se” e “ser conectado”. Em vez de parceiros, preferem falar em “redes”. (BAUMAN, 2004, p. 12)

Esse modo cibernético de se relacionar, as “relações virtuais”, mostra a fragilidade desses novos laços humanos, e essa flexibilidade das redes de relacionamento, traz à tona a insegurança que esses desejos conflitantes geram nos relacionamentos, no sentido de torná-los

tanto estreitos como fracos. Esse tipo de relacionamento não gera compromissos reais, são fáceis de entrar e sair, são líquidos.

O “líquido” referido por Bauman é muito mais do que frágil, e nas relações se configura como uma escolha devido à dificuldade em firmar laços profundos, e isso tudo tem a ver com o modo como os indivíduos se constituem por meio de regras, lutas e sistemas simbólicos, políticos e econômicos. Motivados pelas coerções diversas destes sistemas, o modo de agir, pensar e sentir as relações são líquidas e as pessoas firmam relações com tal liquidez por fazerem parte de uma sociedade líquida que as constitui.

Nessa perspectiva a liquidez, se torna a base para todas as escolhas, e define as normas nas esferas sexual, do trabalho, e, sobretudo, as normas para as relações em geral, delineando aquilo que as pessoas não podem fazer, mas também aquilo que devem fazer.

Num período em que o ser humano se vê reduzido à identificação biométrica, o que Agamben (2009) discorre no ensaio "Identidade sem pessoa" refere-se a essa vontade do ser humano de libertar-se das responsabilidades morais e políticas, e do próprio reconhecimento dos outros.

Os efeitos da modernidade líquida apresentados por Bauman (2003, 2005) estabelecem aquilo que o ser humano é, que indivíduo pode ser e o mais grave de tudo, estabelece o que o sujeito não poderá jamais nem tentar ser, ou seja, são nestes discursos e nestas relações de poder que se fundamentam as incertezas, medos, inseguranças e a fragilidade dos seres humanos.

Podemos dizer que a liquidez, ou a fragilidade dos laços humanos surge ainda das novas regras de relacionamento, em que a procura pela satisfação imediata vem antes de qualquer projeto de vida, antes mesmo do respeito e do reconhecimento da alteridade. Está permeada na cultura do consumismo e da descartabilidade.

Devido a isso, a sedução se perde, pois na modernidade líquida, só é considerado indivíduo se estiver consumindo constantemente, pois, a individualização é alcançada através do consumo. O outro é percebido como objeto de consumo, “coisa”, útil enquanto proporciona satisfação, e dispensável ao fim da serventia.

As relações são reduzidas a relações de consumo devido à instrumentalização das relações sociais, ou seja, assim como o desejo de compra de um determinado produto é saciado pela compra, de forma passageira, esvaindo-se com o fim do desejo, os seres humanos se tornam assim também, estáticos e passageiros como o desejo de consumo, saciado e logo descartado.

É lamentável, mas como afirma Bauman:

Para a grande maioria dos habitantes do líquido mundo moderno, atitudes como cuidar da coesão, apegar-se às regras, agir de acordo com precedentes e manter-se fiel à lógica da continuidade, em vez de flutuar na onda das oportunidades mutáveis e de curta duração, não constituem opções promissoras. (2005, p.60).

Isso tudo gera a precarização e a desintegração dos laços humanos, permeando a solidão e transformando as relações sociais em relações autônomas. Ressalto ainda a importância de se discutir sobre o controle social estabelecido pela mídia, pelos aparelhos eletrônicos e a tecnologia.

Podemos fazer uma reflexão sobre o argumento de Michel Foucault (1982) sobre o *Panoptismo*, enquanto princípio utilizado como dispositivo de visibilidade e controle social.

Michel Foucault, sobre o “Panóptico” trata da relação entre o poder e visibilidade, sugerindo um modelo generalizável para o exercício do poder nas sociedades modernas. Publicada em 1791 por Jeremy Bentham, o Panóptico configura-se como um modelo de penitenciária ideal, uma construção circular com uma torre de observação no centro. Conforme Foucault no Panóptico,

O princípio é: na periferia, uma construção em anel; no centro, uma torre; esta possui grandes janelas que se abrem para a parte interior do anel. A construção periférica é dividida em celas, cada uma ocupando toda a largura da construção. Estas celas têm duas janelas: uma abrindo-se para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, dando para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de um lado a outro. Basta então colocar um vigia na torre central e em cada cela trancafiar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um estudante. Devido ao efeito de contraluz, pode-se perceber da torre, recortando-se na luminosidade, as pequenas silhuetas prisioneiras nas celas da periferia. Em suma, inverte-se o princípio da masmorra; a luz e o olhar de um vigia captam melhor que o escuro que, no fundo, protegia. (FOUCAULT, 1982, p. 210)

A ideia do panóptico é fazer com que o indivíduo fique em observação constante, e devido a sua arquitetura o panóptico faz com que o indivíduo nunca saiba se está realmente ou não sendo vigiado, deixando-o em estado de alerta permanente que garante o funcionamento automático do poder e isso causa a disciplina, pelo medo de estar sendo observado, independentemente da efetiva vigilância. Esse tipo de exercício de poder não violenta diretamente o corpo, mas seu efeito maior é penetrar na subjetividade do indivíduo, em sua alma, fazendo com que se sinta coagido a se comportar por medo de punição.

Este modelo disciplinar de corpo do qual fala Foucault (1982) refere-se à “sociedade disciplinar” da modernidade, contudo na contemporaneidade, ocorre uma modificação nos meios disciplinadores do comportamento humano. Se antes se tinha uma sociedade disciplinar

hierarquizada, expressa por regras e pelo confinamento presente nas instituições, no mundo atual segundo Gilles Deleuze (1992) se inaugura outra forma de controle sobre as massas, um controle que se manifesta para além dos muros institucionais. “São as sociedades de controle que estão substituindo as sociedades disciplinares” (DELEUZE, 1992, p. 220).

Constitui-se uma nova forma de subjetividade, uma sociedade de controle que internaliza no indivíduo o medo da segregação, de ser excluído e condenado pelos olhos dos outros ou até mesmo pelos olhos da máquina como afirma Agamben (2009). Essa forma de controle educa ou adentra o indivíduo para que ele siga as normas e leis conforme os interesses de uma minoria que detêm o poder.

Ainda, conforme Bauman (1999, p. 59-60), com a ascensão dos meios de comunicação de massa se cria outro mecanismo de poder, junto com o Panóptico, que é o *Sinóptico*, no qual a vigilância não é mais coerciva; pode-se dizer que ela seduz o indivíduo, de modo que muitos observam poucos. Percebe-se que esses muitos (espectadores) que vigiam poucos não se dão conta de que as mensagens transmitidas pelos observados causa um forte impacto sobre suas vidas. De certa forma, os espectadores são manipulados e controlados, já que através do espetáculo midiático se dita padrões e estilos de vida.

Novamente, temos um exemplo de perda de identidade, de despersonalização do ser. Este ao projetar uma imagem para os outros no intuito de criar uma identidade ideal aos padrões se desconstrói enquanto persona, e o pior ainda, se torna previsível e controlável.

Pode-se afirmar seguramente, que neste mundo competitivo, de uma sociedade líquida, marcada por conflitos de um ser humano dominado, fragmentado e fragilizado, a promessa de uma modernidade baseada na razão, com todo esse aparato tecnológico e científico, não é capaz de resolver problemas fundamentais como a situação crítica das relações entre os humanos, pelo contrário, a modernidade veio acentuar ainda mais a deterioração das relações, comprometendo a dignidade humana.

Entende-se que negar e isolar-se dos avanços da técnica e da ciência, não é a melhor forma de fazer frente a essas novas forças controladoras. Talvez, o mais importante está no esforço para identificar e para utilizar os saberes estratégicos contra o controle, e assim, batalhar pelo que nos torna humanos, o direito primeiro de sermos livres da manipulação panóptica que presenciamos.

É importante ainda, a busca pelo desenvolvimento da subjetividade como condição essencial para construção da identidade, de ser humano, para que ele perceba que sua existência vai além da consciência e que ele é muito mais que uma coisa, que um objeto de

controle. Mas para isso, como afirma Souza (2004), o ser humano precisa se reeducar, a educação parece ser a única saída para socorrer o humano em seu processo de desumanização.

O ser humano, atingido na profundidade de sua existência por este atentado à sua humanidade propriamente dita, à sua dignidade vital, está obrigado a se reeducar; nenhuma educação tem sentido, se não for realizada com o objetivo de impedir que a desumanização radical, aqui simbolizada pelos campos da morte, se repita. Mas o ser humano, capaz dos maiores horrores, é passível de educação. Estamos aqui muito longe da ideia de uma natureza "boa"; o que temos é a constatação de que apenas o desenvolvimento educativo, a reflexão profunda sobre os acontecimentos, a proposta de realização efetiva de um mundo onde tais acontecimentos não possam mais ter lugar, é que *humaniza* o humano (SOUZA, 2004, p. 22)

A humanidade encontra-se numa seara extremamente complexa, no sentido que existe uma modernidade criada por ela, e agora a questão é: que ser humano foi concebido por essa mesma modernidade? Ou ainda, como é possível repensar a condição humana na contemporaneidade, se na modernidade essa condição é posta em estado de latência ao arremessar o ser humano ao estabelecimento de relações sociais abstratas?

De fato, a humanidade do ser humano está se obscurecendo, os efeitos da modernidade vêm construindo um indivíduo solitário, vazio, carente e angustiado, que se vê distante do outro, sem identidade, e sem resistência ao controle, uma vez que o desenvolvimento tecnocientífico não veio acompanhado de uma evolução social, ética, moral e espiritual da sociedade.

Se de fato falamos que os efeitos da modernidade afetam a condição humana, precisa-se saber sobre qual condição humana estamos falando. Assim, uma breve introdução sobre o pensamento de Hannah Arendt (2005, 2007) é o que irei abordar com mais ênfase no item a seguir.

2.4- CONDIÇÃO HUMANA: UM DESAFIO DO MUNDO CONTEMPORÂNEO

Uma análise da condição humana na contemporaneidade poderia ser feita de diversas formas, seja pela reflexão sobre as relações humanas, por meio de seus erros ou constâncias, ou ainda a partir dos modos pelos quais o sujeito se relaciona com as diversas instituições e sistemas instituídos pela modernidade.

A partir do contexto da modernidade, com sua racionalidade exacerbada e com a construção dos modos de produção capitalista, voltada ao lucro e o consumo desenfreados,

faz-se necessária uma reflexão sobre as relações entre os seres humanos e suas condições frente à complexidade do mundo contemporâneo.

A contemporaneidade, no intuito de responder às necessidades humanas, centraliza-se nas conquistas da ciência e da tecnologia, impondo um processo crescente de valorização do materialismo, orientando-se exclusivamente pela produtividade. Neste sentido, o conceito de contemporâneo, fundamentado apenas na racionalidade, definiu-se como o contrário de uma construção cultural. Conforme Cenci; Roesler & Prosser (2006, p. 4) “a modernidade, na tentativa de construção de uma consciência coletiva, impõe o esvaziamento de sentido do ser humano enquanto sujeito. A realização se dará a partir do coletivo e no coletivo, os direitos de humanidade serão direitos coletivos”.

Naturalizam-se as mazelas e misérias da condição humana, uma realidade que expressa à barbárie e que aponta para o risco da regressão, e conforme Souza (2004) não se descarta a autodestruição da humanidade.

À maior racionalidade operacional- entendida como capacidade científica de construir máquinas, de dominar a natureza e o mundo - segue-se a maior possibilidade de que o ser humano seja esmagado neste processo e a natureza destruída. Enquanto perdurarem estas condições - um mundo que não só permite que Auschwitz aconteça, como criou, em nome da racionalidade, justificativas para tal, ou que "ignora" tais fatos, como se eles não fossem absolutamente relevantes-, o ser humano não está livre da destruição total (SOUZA, 2004, p. 23)

Essa hipótese de autodestruição é resultado do enfraquecimento do ser, o que torna necessária, uma reflexão acerca do ser e de sua condição como humanos, procurando as origens de sua alienação. No mundo atual, a vida é negada por estruturas sócio-econômicas, e o pensar que deveria ser voltado primeiro à existência legítima dos próprios seres humanos tem seu foco no inverso. Assim, segundo Souza (2004),

De nada serve ao ser humano a racionalidade, se ela, ao fim e ao cabo, pode ser manipulada para justificar a injustiça e o horror; tem de haver algo que a determine, que a sustente em seu desenvolvimento. A cultura contemporânea, imersa no mundo da cultura de massa, a "consciência coisificada", precisa ser desnudada em suas características próprias; esse é o primeiro passo da educação para que Auschwitz não se repita. (SOUZA, 2004, p. 24)

Pensar a condição humana na contemporaneidade não é algo simples, principalmente se partirmos do ponto de vista de que o mundo pós-moderno se concretiza no vazio do pensamento humano. Diante desse vazio reflexivo, da alienação e coisificação humana, entre

outras afirmações que afetam a dignidade do indivíduo, cabe questionar: qual é a nossa condição enquanto humanos hoje diante da crise estabelecida?

Pode-se afirmar que o ser humano na contemporaneidade apresenta um pensamento pouco crítico, e, como resultado, afeta nossa relação com o outro, desse encontro que modifica o sujeito. Há uma carência reflexiva presente na contemporaneidade, e como afirma Novaes (2009),

Nesse cenário deserto, a condição humana mostra sua heteronomia ética, sua desintegração política, sua fragmentação subjetiva, sua alienação histórica, sua regressão existencial, como se o propósito do homem contemporâneo fosse a desinvestidura do humano (NOVAES, 2009, p. 13)

Convém ressaltar que um dos maiores problemas pelos quais a humanidade passa é de ordem ética. Entendemos que todos os demais problemas vivenciados pela humanidade, isto é, econômicos, sociais, políticos e culturais são decorrentes da ausência de formação de preceitos éticos nas relações humanas.

Exemplos claros da ausência de comportamentos éticos por parte dos indivíduos nas relações intersubjetivas podem ser percebidos nas atitudes de exclusão dos diferentes, dos desprivilegiados, nas diversas formas de violência, na falta de amor ao outro, nas ações egoístas, entre muitos outros. Esses exemplos mostram o quanto à humanidade mostra dificuldades na questão ética, e, sobretudo, que o reconhecimento da dignidade humana, os discursos e o aparato legal não valem de nada se não vierem acompanhados de uma conduta ética.

O que se tem, é uma profunda crise ética, pois como já mencionamos, as relações intersubjetivas na contemporaneidade estão em segundo plano, se tornando cada vez mais em relações fugazes e voláteis. Essa época de crise, de relações efêmeras e passageiras é muito bem exemplificada por Chauí (2005).

O pós-modernismo faz a opção pela contingência. E, com ela, opta pelo fragmentado, efêmero, volátil, fugaz, pelo acidental e descentrado, pelo presente sem passado e sem futuro, pelos micropoderes, microdesejos, microtextos, pelos signos sem significados, pelas imagens sem referentes, numa palavra, pela indeterminação que se torna, assim, a definição e o modo da liberdade. Esta deixa de ser a conquista da autonomia no seio da necessidade e contra a adversidade para tornar-se jogo, figura mais alta e sublime da contingência. Mas essa definição da liberdade ainda não nos foi oferecida pelo pós-modernismo; está apenas sugerida por ele, pois definir seria cair nas armadilhas da razão, do universal, do logocentrismo falocrático ou de qualquer outro monstro que esteja em voga. Donde o sentimento de que vivemos uma crise dos valores morais (e políticos) (*apud*, BITTAR, 2004, p. 56)

O ser humano perdeu seus padrões éticos, tornando necessária uma busca por novas referências que possam compor uma base reconhecida que normatize e coloque de forma lógica a vida humana, e, sobretudo reordenar as bases da razão, uma vez que como afirma Habermas (1990, p. 69), “a racionalidade não tem tanto a ver com a posse do saber, mas com o modo como os sujeitos capazes de falar e agir empregam esse saber”.

Certamente, um dos caminhos para se superar a crise é a educação, por meio da ampliação da capacidade reflexiva dos indivíduos, tornando-os conscientes de sua existência, seu lugar no mundo e na sociedade.

O pensamento arendtiano com relação à crise contemporânea tem analogia direta à discussão da condição humana e da crise ética, política da contemporaneidade. Desse modo, como evidencia Aguiar (2008, p. 28), a condição humana em Arendt tem significado “como uma espécie de “lugar”, a condição humana não indica determinação, mas modo de ser, condição de possibilidade para o florescimento humano (eudaimonia)”.

Para Arendt (2007), o ser humano é um ser condicionado, que ao nascer já recebe certa carga vital de influências, mas que também é um ser condicionante. Segundo ela,

A condição humana compreende algo mais que as condições nas quais a vida foi dada ao homem. Os homens são seres condicionados: tudo aquilo com o qual eles entram em contato torna-se imediatamente uma condição de sua existência. O mundo no qual transcorre a *vita activa* consiste em coisas produzidas pelas atividades humanas; mas, constantemente, as coisas que devem sua existência exclusivamente aos homens também condicionam os seus autores humanos. Além das condições nas quais a vida é dada ao homem na Terra e, até certo ponto, a partir delas, os homens constantemente criam as suas próprias condições que, a despeito de sua variabilidade e sua origem humana, possuem a mesma força condicionante das coisas naturais. O que quer que toque a vida humana ou entre em duradoura relação com ela, assume imediatamente o caráter de condição da existência humana. É por isso que os homens, independente do que façam, são sempre seres condicionados. Tudo o que espontaneamente adentra o mundo humano, ou para ele é trazido pelo esforço humano, torna-se parte da condição humana (ARENDR, 2007, p. 17)

Pode-se dizer que a condição humana diz respeito às formas de vida que o ser humano impõe a si mesmo para sobreviver. São condições que tendem a suprir a existência do ser humano. As condições variam de acordo com o lugar e o momento histórico do qual o humano é parte. Todos os seres humanos são condicionados, até mesmo aqueles que condicionam o comportamento de outros se tornam condicionados pelo próprio movimento de condicionar.

Na relação entre *vita activa* e condição humana, Arendt (2007, p. 15), entende vida ativa como a atividade humana apresentada sob uma tríplice divisão: “labor, trabalho e ação”,

e define estas três atividades, por melhor corresponderem às condições básicas pela qual a vida foi dada ao ser humano sobre a terra. Nesse sentido, essas três juntas configuram para ela a condição humana.

Conforme Arendt (2007), o labor corresponde a nosso processo biológico propriamente dito, às nossas atividades básicas para suprir as necessidades vitais do corpo humano que poderíamos chamar "biológicos-elementares". Ele tem por meta garantir a conservação da espécie humana. Tendo em vista que o labor visa assegurar a preservação do gênero humano, a sua atividade consiste em satisfazer as necessidades fisiológicas da existência humana.

Para Arendt (2007), o labor é a atividade do homem na luta pela sobrevivência, o queimar energias para produzir o necessário para a manutenção da vida.

O labor é a atividade que corresponde ao processo biológico do corpo humano, cujo crescimento espontâneo, metabolismo e eventual declínio têm a ver com as necessidades vitais produzidas e introduzidas pelo labor no processo da vida. A condição do labor é a própria vida. (ARENDR, 2007, p. 15)

Já o trabalho, é a atividade humana que faz dos seres humanos fabricantes de um mundo feito de coisas, constitui uma espécie de "diferencial humanizador", na medida em que apenas pode ser exercido por seres humanos, e nunca por outros animais; trata-se da construção da cultura enquanto dimensão de transformação da natureza.

Para explicar o trabalho, Arendt (2007) cita o *homo faber* que tenta sair das circunstâncias da natureza, e para isso ele busca reificar, objetivar, e se distanciar através daquilo que ele fabrica, e que o faz se sentir superior a natureza. Nas palavras de Arendt,

O trabalho é a atividade correspondente ao artificialismo da existência humana, existência esta não necessariamente contida no eterno ciclo vital da espécie, e cuja mortalidade não é compensada por este último. O trabalho produz um mundo "artificial" de coisas, nitidamente diferente de qualquer ambiente natural. (ARENDR, 2007, p. 15)

Em vez de produzir para consumir como o labor, o trabalho visa produzir para facilitar e estabilizar a vida humana, e para que o ser humano possa de certa forma afirmar-se.

Conforme Arendt (2007, p. 15), "a ação, é a única atividade que se exerce diretamente entre os homens" dentro da esfera pública, uma demonstração da pluralidade humana, que se concretiza pelo convívio entre indivíduos diferentes, a ação depende da interatividade entre a

diversidade humana, permitindo que surja a individualidade e conseqüentemente a constituição de identidades.

Ao afirmarmos que o ser humano não se faz gente e não se singulariza sozinho, logo, para mostrar o que somos, dependemos do outro, de modo que a pluralidade se dá por sermos humanos semelhantes sem sermos iguais.

Podemos dizer que o discurso é que faz do ser humano um ser político, e a possibilidade de que as experiências humanas sejam discutidas permite à humanidade experimentar o significado das coisas, daí a importância do outro, da diversidade e do diálogo.

Em sua crítica a modernidade, Arendt (2007) mostra que a concepção de esfera pública como espaço da política e do discurso, sofre alteração devido à sociedade de massa na modernidade, já que se perdeu a característica fundamental da esfera pública como espaço para que os indivíduos pudessem dialogar na companhia uns dos outros com vistas ao consenso.

O esvaziamento das esferas pública e privada se consolida numa esfera social em que a concepção de espaço público como apresentava na pólis grega tem uma nova configuração com o advento da modernidade. A modernidade concentrou toda sua organização em torno das necessidades mais imediatas (labor), mutilando elementos como a ação e a pluralidade. Essa evidência é apontada por Arendt (2007), ao afirmar que:

A mais clara indicação de que a sociedade constitui a organização pública do próprio processo vital talvez seja encontrada no fato de que, em tempo relativamente curto, a nova esfera social transformou todas as comunidades modernas em sociedades de operários e assalariados; em outras palavras, essas comunidades concentraram-se imediatamente em torno da única atividade necessária para manter a vida – o labor. (...) A sociedade é a forma pela qual o fato da dependência mútua em prol da subsistência, e de nada mais, adquire importância pública, e na qual as atividades que dizem respeito à mera sobrevivência são admitidas em praça pública (ARENDR, 2007, p. 56).

O que se vê na contemporaneidade é que houve uma inversão de valores das atividades que compõem a vida ativa apontada por Arendt. O labor é mais valorizado que a ação e, sem o elemento plural não se faz política e não se constrói mundo público. A modernidade desconstruiu a noção de mundo público, e neste sentido:

O surgimento da sociedade de massa, pelo contrário, indica apenas que os vários grupos sociais foram absorvidos por uma sociedade única, tal como as unidades familiares haviam antes sido absorvidas por grupos sociais; com o surgimento da sociedade de massas a esfera do social atingiu finalmente, após séculos de desenvolvimento, o ponto em que abrange e controla, igualmente e com igual força, todos os membros de determinada comunidade (ARENDR, 2007, p. 50)

Segundo Arendt (2007), o espaço público é visto como um espaço no qual a ação e o discurso de cada indivíduo podem ser reconhecidas na construção de um mundo compartilhado. A perda dessa característica essencial da esfera pública pode ser percebida pelo fato de que o mundo moderno como todo seu aparato já mencionado fez com que se perdesse a capacidade de manter as pessoas juntas e que se relacionem entre si de modo a promoverem diálogos, consensos e valorizando a subjetividade uns dos outros. Na visão de Arendt as condições da sociedade de massa alteram a condição humana. Para ela:

Os homens tornam-se seres inteiramente privados, isto é, privados de ver e ouvir os outros e privados de serem vistos e ouvidos por eles. São todos prisioneiros da subjetividade da sua própria existência singular, que continua a ser singular ainda que a mesma experiência seja multiplicada inúmeras vezes. O mundo em comum acaba quando é visto somente sob um aspecto e só se lhe permite uma perspectiva (ARENDR, 2007, pp. 67-68)

Se compararmos o argumento de Arendt com a questão da inclusão e do diferente, pode-se afirmar que a situação fica ainda mais complexa para os “diferentes”, pois para estes a única forma de participação pública é como massa, como “refugos humanos”, “descartáveis” como diria Bauman. O diferente neste sentido é assujeitado, perde sua personalidade, e sem voz e vez, sem identidade, é considerado um produto do sistema, um ser vazio e sozinho.

Na perspectiva da inclusão escolar, conceber a criança como sujeito de direitos consiste em reconhecê-la como coparticipante de um mundo compartilhado, respeitando sua cultura, sua história, suas experiências de vida, independente de sua condição social, de apresentar ou não deficiência, ou ainda por sua condição étnica, de gênero, entre outras.

Alguns efeitos da modernidade conduzem os seres humanos à intolerância diante do outro, ao consumismo e ao individualismo desregrado. Tornam-se naturais as mazelas e misérias da condição humana, e os problemas sociais que angustiam grande parte das pessoas, as excluem de modo a negar sua cidadania como se fosse algo inevitável. Uma realidade que aponta para um risco de regressão.

A condição humana na modernidade, para Arendt, é mais individual e econômica que política e coletiva. Na concepção de Arendt, percebe-se que o sistema de ensino, principalmente no ensino superior, as ciências humanas são cada vez mais voltadas à tecnicidade do mundo pós-moderno, em que o saber é cada vez mais especializado e utilitarista. Isso tudo, deixa um grande vazio existencial e moral entre os seres humanos.

Acredita-se que as reflexões tecidas por Arendt no campo da filosofia, acerca do problema da educação contemporânea, possam ajudar a compreender outros pontos de vista e novas interpretações que, até então, estão adormecidas e sufocadas no atual debate. Arendt permite o questionamento crítico dos modos de pensar, agir e viver tecnicistas, que cada vez mais se impõem como únicos e verdadeiros.

Se associarmos o conceito de contemporâneo proposto por Agamben (2009), à educação, faz sentido refletir se ela realmente consegue incorporar essa contemporaneidade propriamente dita, e assim, cabe outro questionamento: qual o papel da educação frente ao conceito de contemporâneo de Agamben? Este autor, ao responder sobre indagações acerca do que é o contemporâneo, inicia sua discussão questionando “o que significa ser contemporâneo?”, e acrescentando outra pergunta: “de quem e do que somos contemporâneos?” Suas indagações giram em torno dos conceitos de *intempestivo*, *obscuridade* e *arcaico*.

Agamben (2009, pp. 58-59) utiliza o pensamento de Nietzsche: “O contemporâneo é o intempestivo”, em que a contemporaneidade se dá numa relação de desconexão e dissociação com o tempo presente. Somente aqueles que estão afastados do seu tempo, apreendem sua própria especificidade, ou seja, conforme Agamben, “a contemporaneidade é uma singular relação com o próprio tempo, que adere a este e, ao mesmo tempo, dele toma distancia”.

Trata-se de uma posição em que se está no tempo, o aceita, mas ao mesmo tempo também se afasta dele, o que permite um olhar mais privilegiado. Nesta primeira definição poderíamos dizer que para a educação incorporar o contemporâneo, ela não pode estar totalmente imersa em seu tempo, pois se assim fizer, não tem a possibilidade de ver as luzes e as sombras de uma época, de compará-las com outras.

É verdadeiramente contemporâneo àquele que não coincide perfeitamente com aquele, nem se adéque a suas pretensões e é, portanto, nesse sentido, inatual. Mas, justamente por isso, a partir desse afastamento e desse anacronismo, é mais capaz do que os outros de perceber e de apreender o seu tempo. (AGAMBEN, 2009, p. 58)

Contemplar o agora requer um recuo para rever a história, pois o agora pode ser visto como sendo um defeito do passado no presente, o obscuro que Agamben coloca como uma relação de luz e sombra, luz e obscuridade, mostra que ser contemporâneo é não estar totalmente sincronizado com o presente, para termos um olhar privilegiado do mesmo, mas também ver algumas luzes e sombras.

As luzes para este autor nos induzem também ao projeto iluminismo, em que a razão foi usada na tentativa de explicar tudo. Mas o projeto iluminista fundado na crença da razão enquanto fator de progresso humano fracassou e a razão mostrou o seu lado obscuro. Exemplos como os inúmeros campos de refugiados, o holocausto, a ideologia de uma suposta Supremacia Ariana defendida por Hitler, entre outros, mostram um pouco deste fracasso.

A tarefa do contemporâneo para Agamben (2009) seria ainda ver os danos que esta luz causou, e para isso teríamos que ver o cinza, o obscuro mostrado nos campos de concentração, o obscuro das minorias, das desigualdades sociais, da crise. No entanto na contemporaneidade, a luz opressora é outra, e vê-la é enxergar relações de poder, e por isso, se torna necessário não deixá-las somente para uma análise do contemporâneo.

Se incorporarmos o conceito de contemporâneo de Agamben e associarmos ao conceito arendtiano de natalidade, o aspecto realmente importante a ser ressaltado é a relação entre vida humana e mundo. Para Arendt (1995), é pela natalidade que o ser humano é colocado em um mundo que já existia antes do seu nascimento.

Para tanto, é necessário grande empenho para não moldar a criança, com base em valores negativos e preconceitos; deve-se permitir que elas próprias possam dar continuidade ao mundo, mas não no sentido de um aceitar tudo que está aí posto, herdado e meramente manter tais valores sem nunca refletir sobre esses valores.

Pode-se dizer que no sentido que Arendt (1995) propõe a natalidade, se compara ao ser contemporâneo de Agamben, que é intempestivo, conseguindo perceber a luz e as trevas simultaneamente, numa continuidade crítica, que mantém os valores mais elevados e abole com valores obsoletos.

Como a criança nasce em um mundo novo para ela, a criança deve permanecer livre dos preconceitos profundamente enraizados na sociedade dos adultos, com uma boa dose de inocência, e essa “inocência” é a sua essência.

É a essência que permitirá uma nova ordem no mundo, e a educação tem essa tarefa de empreender essa inserção num mundo que lhes antecede, que lhes é estranho e isso diz respeito também à universalidade que deve comprometer-se a perdurar essa essência. Essa função da educação fica evidente na afirmação de Arendt.

Se a criança não fosse um recém-chegado nesse mundo humano, porém simplesmente uma criatura viva ainda não concluída, a educação seria apenas uma função da vida e não teria que consistir em nada além da preocupação para com a preservação da vida e do treinamento e na prática do viver que todos os animais assumem em relação a seus filhos. (ARENDRT, 2005, p. 235)

Na concepção de Arendt (2005), a educação cumpre um papel determinante no sentido da conservação do mundo, pois se trata de apresentar aos educandos o conjunto de estruturas racionais, científicas, políticas, históricas, linguísticas, sociais e econômicas que constituem o mundo no qual eles vivem. Esta base permite que estes possam conhecer a complexidade do mundo em que vivem, e poderá ser aporte para transformarem o mundo por meio da ação política, ou então conservar o que é bom.

Percebe-se que a educação oferecida pelas instituições de ensino mostra inúmeras necessidades a serem supridas em função das demandas de uma sociedade contemporânea. Ela precisa estimular o desenvolvimento das necessidades radicais dos seres humanos, de reflexão, de querer conhecer sobre os novos saberes e da história, que estimule a capacidade de conviver e respeitar o outro como outro,

Para Edgard de Assis Carvalho (2004), precisa-se de um novo sujeito do conhecimento, que fique entre o meio-termo, ou seja, falando de forma conotativa, um sujeito que não fique nem tanto ao céu, nem tanto a terra.

Precisamos de um novo sujeito do conhecimento, que não seja tecnofóbico nem tecnofílico, e muito menos antropofóbico, que reconheça o papel das tecnologias do infinitesimal, mas admita a força propulsora e antecipatória das múltiplas criações do imaginário. O planeta tem urgência de ser mais integrativo e interdependente. Se fosse possível traduzir esse meta ponto de vista numa planilha de valores universais, poderíamos assumir a conservação no lugar da destruição, a cooperação no lugar da competição, a partilha no lugar da concentração, a inclusão no lugar da exclusão, a solidariedade no lugar da xenofobia, a sustentabilidade ecológica no lugar do desenvolvimento tecnológico predatório, a paz no lugar da guerra. (CARVALHO, 2004 pp. 17-18)

Este autor aponta ainda, caminhos em que a complexidade do pensar da contemporaneidade que enfrenta a incerteza, pode ensinar as estratégias para a transformação do nosso mundo incerto, que concentre esforços por saberes universais, de uma ética de aliança ou da solidariedade. Uma complexidade que busque a compreensão entre os humanos.

Há que se pensar uma educação para o futuro de forma prospectiva, e conforme Carvalho (2004),

A contemporaneidade da educação, em qualquer nível em que se exerça, deve empenhar-se, de agora em diante, em concentrar esforços sintonizados na construção de saberes universalistas que não neguem nenhuma forma de diversidade, na formação de pensadores indisciplinados, revoltados mesmo capazes de enfrentar os desafios do conhecimento e criar novas formas de entendimento do mundo a serem viabilizadas e planejadas para a incerteza dos tempos futuros. (CARVALHO, 2004 p. 18)

O aporte teórico apontado por Carvalho vislumbra uma educação com base no preceito da ética da compreensão planetária, que permita uma condição humana, que conforme o conceito de Arendt (2005) seja uma condição de possibilidade para o florescimento humano.

Retomando o argumento da crise existente na educação do mundo contemporâneo, que é aguda e sem precedentes, enfatizo novamente a afirmação de Arendt (2005), de que vivemos numa “sociedade de massas” que dá prioridade às atividades do trabalho e do consumo; que deseja avidamente a novidade pela novidade, orientando-se apenas pelo futuro imediato; e que nada quer conservar do passado, consumando-se aí a perda da autoridade e da tradição.

Para a autora, vivemos num mundo em que qualidades como distinção e excelência cederam lugar à homogeneização e à recusa de qualquer hierarquia, aspectos que se refletem imediatamente nos projetos educacionais.

Essa passagem do moderno para o contemporâneo tem sido entendida como uma profunda crise da razão, também chamada, por alguns, de crise ou ruptura dos paradigmas. Frente a essa crise da contemporaneidade, a educação, precisaria projetar-se para fora dos muros escolares, tendo como princípios proporcionar ao indivíduo um ensino voltado para o exercício da reflexão de si e do social.

Nesta visão, seria necessário que a qualificação fosse entendida não apenas como preparação de mão de obra produtiva que serve aos padrões do capitalismo, mas, sobretudo no que se refere à preparação do sujeito capaz de compreender e enfrentar as contradições de seu tempo. Um sujeito contemporâneo como apresenta Agamben (2009), é intempestivo, capaz de construir sua própria identidade social, cultural e profissional, capaz de perceber a luz e a obscuridade, as relações de poder existentes, e, sobretudo, capaz de refletir de forma crítica.

O conceito de natalidade de Arendt (2005) faz pensar em um ensino capaz de abdicar da vontade desenfreada de moldar o ser humano, mas sim de libertar, de permitir que o ser humano reflita. O conceito de natalidade desta autora é de grande valor, pois as coisas não devem parar de nascer, não devem parar de surgir o que é novo, mas o novo que tem consciência do que está ultrapassado e fora do contexto do mundo em que vivemos. É pela natalidade que o mundo dá ao ser humano constantemente uma oportunidade para se renovar, para pensar de novo, para pensar o novo.

Assim como em Agamben (2009), o pensamento de Arendt (2005, 2007) nos ensina que crítica e crise são fenômenos da contemporaneidade indissociáveis, e tenta nos mostrar a crise como momento privilegiado para o exercício da atividade da crítica. Para Arendt, a crise

na educação deve ser entendida como oportunidade crucial para reflexões críticas a respeito do próprio processo educativo.

A responsabilidade da educação é enorme, pois quanto maior a ignorância dos indivíduos, menos é sua capacidade de reflexão, conseqüentemente, maior a ameaça de negação da condição humana, de regressão.

Essas considerações são essenciais para que se reflita acerca do modo como a humanidade se encontra na contemporaneidade. Deste modo, conforme o pensamento de Arendt pode-se afirmar que somente se pode dar sentido ao mundo se, na medida em que a humanidade tome consciência de que o mundo em que vivemos é conseqüência de elementos humanos que trazem consigo individualidades, e que essas individualidades juntas constroem o coletivo.

Percebe-se que além dessa construção conjunta da solidariedade, são fundamentais o aumento e a propagação de espaços de tolerância que vão além da racionalidade, em que o nós se sobressaia ao eu, espaços em que se propaguem uma vontade e até mesmo uma motivação para que os seres humanos se liguem uns aos outros.

Se formos seres condicionados como mostra Arendt, se o que nos faz humanos é o convívio com o outro numa espécie de mútua dependência, no sentido positivo, é importante pensarmos o uso do nós, ou seja, requer uma postura diferente diante das coisas, da realidade do outro, uma postura dialógica, de convivência, de ser e estar com o outro. Sobretudo, aprender a conviver com o diferente é uma necessidade, uma urgência na contemporaneidade.

Ao final deste capítulo, podemos mais uma vez observar que os seres humanos, se constroem nas relações entre si, nas diversas conversações que estabelecem, e que somos seres complexos como afirma Morin.

Para tanto, a compreensão desse indivíduo complexo enquanto ser biológico e cultural, utilizando-se de bases teóricas e práticas antropológicas, de natureza epistemológica, é de fundamental importância para compreendermos o humano.

Isso permite compreender que também somos produtos da cultura, do que é estabelecido pela sociedade e pelos sistemas de poder que nela existem. Sendo assim, o paradigma da educação inclusiva é muito mais complexo do que se imagina, ele está atrelado a nossa condição humana, a fatores biológicos e culturais, a processos históricos de formação da sociedade.

Isso quer dizer que as relações sociais conflitantes que tornam necessária a inclusão somente podem ser entendidas se olharmos para a gênese do problema, ou seja, o ser humano da sua origem a sua complexidade. Em paralelo a isso, refletir como os pressupostos e

objetivos da modernidade encontram-se relacionados ao controle da vida humana e da natureza também é importante. Estes pressupostos afetam as relações humanas, e assim, comprometem as propostas para uma sociedade/escola inclusiva.

Os enfoques apresentados neste capítulo nos levam ainda a observar o quanto nossa condição humana é afetada pelos problemas do mundo, sobre os problemas do universo relacional do ser humano, e da necessidade de uma nova racionalidade que favoreça a compreensão, a solidariedade, a generosidade e a convivência de aceitação e amor entre os humanos.

3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A inclusão escolar acontece se forem criados espaços vitais, mas o que nota-se ainda é a grande dificuldade em lidar com as diferenças, dando origem ao preconceito e a todas as formas de discriminação. No ambiente educacional, lidar com a diversidade é um desafio.

Perceber a diversidade humana como algo positivo favorece o desenvolvimento humano e de uma sociedade que possibilite o caminhar junto. Aceitar e respeitar a diferença são questões primordiais. Para Pardo (1996),

Respeitar a diferença não pode significar “deixar que o outro seja como eu sou” ou “deixar que o outro seja diferente de mim tal como eu sou diferente (do outro)”, mas deixar que o outro seja como eu não sou, deixar que ele seja esse outro que não pode ser eu, que eu não posso ser, que não pode ser um (outro) eu; significa deixar que o outro seja diferente, deixar ser uma diferença que não seja, em absoluto, diferença entre duas identidades, mas diferença da identidade, deixar ser uma outriedade que não é outra “relativamente a mim” ou “relativamente ao mesmo”, mas que é absolutamente diferente, sem relação alguma com a identidade ou com a mesmidade. (PARDO, 1996, p. 154)

A escola reúne pessoas dos mais diferentes grupos sociais, com histórias de vida, níveis sócio-econômicos, concepções culturais e religiosas diferenciadas. Neste contexto, tanto professores quanto alunos enfrentam o desafio de conviver e aprender na diversidade.

3.1 EXCLUSÃO: UMA DISCUSSÃO CONCEITUAL

Um dos grandes dilemas vividos pela escola e que também faz parte dos debates da sociedade globalizada moderna, tem a ver com a questão da “igualdade”, pois mesmo em meio a tantas políticas orientadoras, avanços do conhecimento científico e tecnológico, nossa sociedade continua a reproduzindo práticas excludentes.

Não se tem percebido que ao valorizar as diferenças, se valoriza o humano, já que a diferença faz parte da condição humana, e está presente em vários aspectos que transcendem os fatores biológicos.

Não se pode tratar de inclusão sem antes compreender o que é exclusão-excluir, e sem dúvida esses conceitos são complexos e ambíguos. Conforme Sawaia (1999), a noção de exclusão é bastante polissêmica e envolve elementos tão diversos que por vezes causam equívocos conceituais. Não é nosso objetivo abarcar toda essa polissemia de conceitos e equívocos, nosso foco principal está em uma abordagem da exclusão que tem a ver com o nível das interações entre indivíduos e grupos, que dela são agentes ou vítimas, ou seja, o “diferente” que sofre por conta do imaginário de padronização e desvalorização da diversidade humana, decorrente da injustiça social.

É importante lembrar que historicamente, os seres humanos trilharam um longo caminho que decorre da exclusão. Um caminho de estranhamentos ocorridos no confronto entre as culturas ao longo dos tempos, em que o contato entre os povos ocorreu pela manipulação da realidade pelos grupos dominantes, por meio de conflitos e confrontos.

Podemos considerar que desde a Antiguidade, a sociedade passou por importantes períodos de transformações. Conforme Pasolini (2008), a cada período, ocorreu rupturas com relação à visão e concepção de mundo e de ser humano.

Historicamente sabemos que as diferentes sociedades sempre tiveram grandes dificuldades para aceitar e lidar com as diferenças impostas pela deficiência. Além disso, as relações sociais estão marcadas por determinadas concepções de homem, de mundo, de sociedade, as quais se caracterizam, muitas vezes, pelo discurso hegemônico de uma sociedade num determinado momento histórico. (PASOLINI, 2008, p. 31)

Neste processo histórico da organização da sociedade humana, esta, é marcada com sinais de um processo contínuo de criação e recriação de categorização das pessoas.

Os grupos sociais humanos levando em conta os fatores econômicos, sociais, culturais e históricos, fazem com que o ser humano construa sua identidade nas relações estabelecidas

consigo mesmo e com os demais seres, ao mesmo tempo em que transforma a sociedade e por ela é transformado.

Esse processo de organização da sociedade acaba por definir padrões normais ou estigmatizados. Por meio dessa padronização de seres humanos, um indivíduo é considerado normal quando atende padrões sociais previamente instituídos. Quando não atende a esses padrões estabelecidos, este sujeito é visto com desvantagem e descrédito perante os demais de acordo com o estágio mais avançado das criações humanas.

Conforme Sasaki (2002) as práticas sociais excludentes são decorrentes de um processo histórico que ocorre em todas as culturas, excluindo a diversidade.

A sociedade, em todas as culturas, atravessou diversas fases no que se refere às práticas sociais excludentes. Ela começou praticando a exclusão social de pessoas que, por causa de suas condições atípicas, não lhe pareciam pertencer à maioria da população” (SASSAKI, 2002, p. 16)

Não apenas por conta dessa herança histórica de padronização de seres humanos, a Exclusão também decorre de um longo processo histórico e social do sistema educativo, que na intenção de “incluir” fez surgir uma cultura paternalista e assistencialista causando muitas vezes a segregação, perpetuando casos de fracasso escolar em crianças devido à classe sociais menos favorecidas, criando estigmas e estereótipos de carência cultural, de déficit de inteligência, de deficiência intelectual e das dificuldades de aprendizagem.

Segundo Mattos (2012), em muitos casos a exclusão apresenta-se como um mecanismo de naturalização, em que o excluído sendo vítima do processo, sente-se “favorecido”. A autora utiliza o exemplo de pessoas de classes populares, mas a referencia poderia muito bem ser associada à segregação de pessoas com deficiência, que na justificativa de estarem em uma escola especial sofrem da mesma exclusão.

Conforme Mattos (2012, s/p),

A exclusão perpassa uma multiplicidade de trajetórias pessoais e coletivas de desvinculação, em que o próprio indivíduo se vê sem saída, aceita-se como apartado de uma sociedade que o estigmatiza como pobre e da qual precisa de favores e ajuda para poder conseguir alguma coisa. Ele precisa de apadrinhamento, de assistencialismo, de paternalismo, reforçando, ainda mais, o processo de exclusão. Essa segregação é desumana por ser simbólica. Está incutida no imaginário pessoal e social das pessoas de classe popular e modificou a identidade destes sujeitos, pois os próprios se consideram necessitados de favores para modificar sua vida socioeconômica e cultural. São mecanismos de naturalização da exclusão e de desigualdades sociais incompatíveis com a democratização da sociedade.

A palavra exclusão é carregada de conotação, pois, significa tanto o ato de excluir como também o ato de excluir-se de um processo, no sentido que muitas vezes se exclui quem

é posto ou sai de um determinado processo, ou ainda quem é considerado incompatível com o mesmo. Também se exclui quando se priva, se expulsa alguém do processo ou a até mesmo quando alguém retira-se dele.

Um conceito bastante abrangente de exclusão é apresentado por Boneti (1988) ao afirmar que:

Excluir significa expulsar do mundo dominante, significa, literalmente, pôr para fora dos parâmetros e das normas que regem as relações sociais, é não apenas marginalizar e sim desconsiderar a existência humana. Excluir significa criar e perpetuar condições sociais que tornam permanente o ato de morrer. (BONETI, 1988, p. 15)

O conceito de exclusão é complexo e sua utilização tem proporcionado a elaboração de concepções de grande disparidade, sobretudo, porque admite a possibilidade de comparação e distinção acerca do que é ser ou estar incluído e também, do que é ser ou estar excluído. Isso tudo permite identificar melhor as trajetórias, fatores, condições históricas e ainda, as implicações desse processo, o que admite percebermos caminhos e formas de direcionamento para uma sociedade mais equitativa e mais justa.

Devido à complexidade dos conceitos e exclusão/inclusão há quem diga que não existe exclusão. Na Psicologia Social, Sawaia (1999) enfatiza o tema da “inclusão perversa”, apontando para o fato de que ninguém está fora da sociedade, todo o indivíduo está inserido de certa maneira, mesmo que de forma indigna.

A sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão. Todos estamos inseridos de algum modo, nem sempre decente e digno, no circuito reprodutivo das atividades econômicas, sendo a grande maioria da humanidade inserida através da insuficiência e das privações, que se desdobram para fora do econômico.” (SAWAIA, 1999, p. 8)

Se conforme Sawaia (1999, p. 9), “a exclusão é processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas” se torna necessário complexificar a discussão entre inclusão/exclusão.

Debater o conceito de exclusão\inclusão sugere que se dê ênfase nos mais diferentes fóruns de debates a temática da “escola inclusiva”. Quando se observa a fundo questões como igualdade étnica, de gênero, inclusão de pessoas com deficiência, respeito às diferenças e minorias, a prática escolar continua, muitas vezes sendo uma prática bastante excludente.

Promover a diversidade requer contemplar todas as formas de existência humana, sem distinção. O que se percebe é que nos confrontamos com processos de inclusão considerados precários no atual sistema educacional que se traduzem, entre outros aspectos, na destituição

de um ensino digno aos diferentes, que não atendem a uma lógica de competência e padronização.

A exclusão é um forte fator de preocupação da sociedade contemporânea e que, infelizmente, as políticas de inclusão num contexto geral ainda não têm sido suficientes para fazer face aos imperativos sociais. Conforme afirma Pasolini (2008), escolas e professores ainda estão presos a práticas, estruturas e visões homogêneas que descaracterizam a diversidade.

A realidade sócio-cultural excludente, na qual os alunos se encontram em um contexto educacional em que as práticas são homogêneas e a referência ao “aluno-padrão” e “modelo” são muito presentes e orientadoras das organizações de ensino, tem se consistido em um grande entrave para a implementação da proposta da inclusão escolar. Outro aspecto a ser considerado é o papel do professor, pois é difícil repensar sobre o que estamos habituados a fazer; além do mais a escola está estruturada para trabalhar com a homogeneidade e nunca com a diversidade (PASOLINI, 2008, pp. 100-104)

Entretanto, é importante que também se considere que o problema da inclusão não pode ser percebido apenas como uma limitação da educação que se mostra ainda muito excludente, pois conforme Haddad (2007), também se deve levar em consideração as condições sociais que causam a exclusão.

Para Haddad (2007, p. 10) olhar para a questão da exclusão “culpando o próprio sistema por seus fracassos, e evitando assim o debate sobre os mecanismos de produção e reprodução das classes sociais em sociedades como as nossas”, seria olhar de forma aparente. Conforme este autor, o enfrentamento das desigualdades sociais por meio de políticas públicas é fundamental para minimizar a exclusão.

A prática da exclusão, acreditamos, pode ser inserida ainda, neste contexto da intolerância, da instabilidade causada pelos sistemas de poder e pelos efeitos análogos da modernidade, causando estranhamento e certo receio do novo, do diferente, e esse estranhamento, a intolerância é fruto dos padrões do mundo contemporâneo, o qual, não permite que o sujeito (padrão) tenha contato.

Podemos fazer uma pequena analogia acerca do que Bauman (1998) em “O mal-estar da pós-modernidade” apresenta, a distinção entre pureza e impureza na sociedade pós-moderna, e então nos servir para pensar a exclusão e, a relação entre quem exclui e quem é excluído. Trazendo ao contexto da educação, seria também a busca da seleção entre os aptos e os inaptos, operada durante várias décadas do século XX, e que ainda prossegue nos dias de hoje.

Como afirma Bauman:

A pureza é um ideal, uma visão da condição que ainda precisa ser criada, ou da que precisa ser diligentemente protegida contra as disparidades genuínas ou imaginadas. Sem essa visão, tampouco o conceito de pureza faz sentido, nem a distinção entre pureza pode ser sensivelmente delineada. (BAUMAN, 1998, pp. 13-14)

Para Bauman, a pureza tem relação com uma questão de ordem, ou seja, tudo que é puro encontra-se em seu justo lugar e em nenhum outro lugar. Os modelos de pureza, os padrões a serem conservados mudam de uma época para outra e entre as culturas, embora cada época e cada cultura tenham o seu modelo de pureza e certo padrão ideal a serem mantidos intactos às diferenças. Oposto de pureza, o sujo, o imundo, são as coisas que estão “fora do lugar”, então, poderíamos dizer que seriam as pessoas que não se ajustam aos padrões da sociedade globalizada, que estão fora do lugar, os refugos ou lixos da modernidade já mencionados por Bauman, ou ainda, os diferentes, excluídos.

Todavia, como afirma Bauman, nada é puro ou sujo de forma intrínseca, tudo está relacionado com a localização, mas precisamente, com a localização na ordem de coisas idealizadas pelos que procuram a pureza. Assim como outros aspectos da modernidade líquida, o que é impuro em determinada conjuntura pode ser puro se colocado em outro lugar. Um exemplo disso é a segregação de pessoas com deficiência em escolas especiais, pois segundo esse contexto de pureza, estes assim como outros “diferentes” seriam impuros em uma classe de ensino regular, dita normal.

Bauman cita Foucault numa forma de exemplificar os que estão fora de ordem e como à retirada destes, “purifica”.

Nos primeiros anos da idade moderna, como Michel Foucault nos lembrou, os loucos eram arrebatados pelas autoridades cidadinas, amontoados dentro de *Narrenscheffen* (“naus dos Loucos”) e jogados ao mar; os loucos representavam “uma obscura desordem, um caos movediço (...) que se opõe à estabilidade adulta e luminosa da mente”; e o mar representava a água, que “leva deste mundo, mas faz mais: purifica” (BAUMAN, 1998, p. 13)

Novamente poderíamos fazer uma relação acerca da pureza, da ordem com alguns dispositivos operacionalizados nas escolas visando uniformidade, tida como sinônimo de justiça e igualdade.

Como exemplos, temos a definição de comportamentos corretos e incorretos no ambiente escolar, a identificação dos aptos e dos inaptos para a aprendizagem, e até mesmo o sistema de avaliação por notas, tido como índice de referência da aprendizagem escolar.

Bauman (1998) também menciona os “estranhos” produzidos pelas diferentes sociedades, que seriam a sujeira da sociedade, um desafio para manutenção da ordem. Assim como ela, ele desafia o propósito dos esforços de organização. Segundo ele:

Todas as sociedades produzem estranhos. Mas cada espécie de sociedade produz sua própria espécie de estranhos e os produz de sua própria maneira, inimitável. Se os estranhos são as pessoas que não se encaixam no mapa cognitivo, moral ou estético do mundo – num desses mapas, em dois ou em três; se eles, portanto, por sua simples presença, deixam turvo o que deve ser transparente, confuso o que deve ser uma coerente receita para a ação, e impedem a satisfação de ser totalmente satisfatória; se eles poluem a alegria com a angústia, ao mesmo tempo que fazem atraente o fruto proibido; se em outras palavras, eles obscurecem e tornam tênues as linhas de fronteiras que devem ser claramente vistas; se tendo feito tudo isso, geram a incerteza, que por sua vez dá origem ao mal-estar de se sentir perdido – então cada sociedade produz esses estranhos.(BAUMAN, 1998, p. 27)

Conforme Bauman (1998), podemos dizer que o estranho da modernidade líquida, se faz pela cultura, e como esse estranho não pode ser morto, exterminado, ele fica as margens da sociedade, como por exemplo, em empregos precários. Outro exemplo é o das pessoas com deficiência, pois na tentativa de mostrar o seu reconhecimento, surge a segregação através das instituições especializadas e até mesmo a inserção no ensino regular, que é diferente de incluir.

O mesmo se dá com os demais “diferente/estranho”, não se mata o diferente, mas se exclui, pois em uma sociedade líquida eles não podem ser mortos, devido ao “reconhecimento” de uma humanidade universal e igualitária que invalida a possibilidade de afastar os estranhos da sociedade. Esse “reconhecimento” mascara a legitimidade destes estranhos, e então, uma forma de fazer parecer que há esse reconhecimento é, por exemplo, a utilização desses estranhos em empregos degradantes, empregos estes que tornam possível a conservação dos novos estranhos.

Mais uma vez, se trazermos para a discussão sobre exclusão/inclusão, os diferentes/excluídos podem ser considerados “os estranhos” de Bauman, ou seja, os diferentes por algum motivo que os tornam, romperam com a ordem pré-estabelecida de uma determinada sociedade. Assim, numa sociedade padronizada que dita certa “normalidade”, o diferente se torna um “estranho”, pelo fato que de alguma forma, está disseminando incertezas naquele ambiente caracterizado por certo ideal, mas que é totalmente fantasioso.

Com base nesta concepção de exclusão, a escola também é uma das responsáveis pela consolidação e manutenção de padrões éticos e morais, ela reproduz padrões sociais, transmitindo concepções e valores.

Infelizmente, a escola também cria a individualização e a exclusão, ao seguindo hierarquias, valorizando um aprendizado e dividindo os alunos entre bons e maus, criando sentimentos de inferioridade em alguns e de superioridade em outros e até mesmo gerando a competitividade.

Essa é uma lógica capitalista de escolas que forma poucos para o poder e muitos para cumprir ordens e serem dominados, e para tanto, o fracasso escolar é alegado como uma suposta inferioridade cognitiva do aluno em relação aos outros, sem levar em conta possíveis fatores externos que pudesse levar ao não êxito fazendo com que estes alunos “fracassados”, sintam-se alheios ao processo (excluídos). A culpa pelo fracasso escolar é dada ao aluno, quando poderia ser atribuída ao professor, a escola e a outras inúmeras variáveis.

Pensar a inclusão escolar na atualidade implica em ressignificar a função social da escola, comprometer-se com uma reorganização do sistema educacional e da própria sociedade, pois ambas ainda não conseguem conceber a inclusão e vivenciar a diversidade.

O desafio está em superar ideias impregnadas que compreendem a diferença como desvios, focalizando em características individuais, deixando de apreciar a subjetividade humana.

Com certeza não é tarefa fácil superar essa lógica da classificação e exclusão do ser humano, e se o desafio da educação inclusiva está na dificuldade de reconhecer as diferenças, podemos afirmar que não se anseia uma educação homogeneizadora, mas sim uma educação que mantenha a diversidade sem que essa seja sinônima de desigualdade.

Na sequência, irei discorrer sobre a inclusão escolar, sobre a compreensão e o significado de educação inclusiva, que assim como qualquer termo apresenta aspectos denotativos e conotativos.

3.2 INCLUSÃO ESCOLAR: A DIFICULDADE DE RECONHECER AS DIFERENÇAS

Inúmeros são os aspectos sobre a educação inclusiva, e, portanto, inúmeros são os sentidos que podem surgir, gerando muitas vezes interpretações dúbias, equivocadas e inadequadas. Essas interpretações, caso não sejam refletidas criticamente, podem se solidificar como verdades equivocadas e prejudiciais ao processo de inclusão escolar.

A inclusão escolar é complexa e envolve muitos aspectos, vai muito além de possibilitar a todos e a todas as pessoas o estar na escola. Como afirma Pasolini (2008), tem a ver com prática, princípios, valores, direitos, etc.

Inclusão é um movimento, uma prática que tem como princípio a luta contra todos os tipos de discriminação, pautada em uma filosofia de valorização e respeito à diversidade. Assim, na implementação de uma educação inclusiva faz-se necessário buscar uma escola que ofereça educação de qualidade para todos os alunos, ou seja, acomodar estilos, ritmos de aprendizagem, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, levando em consideração o contexto sócio-cultural em que os sujeitos estão inseridos (PASOLINI, 2008, p. 14)

Como já afirmamos, a inclusão escolar se contrapõe à exclusão escolar e, obviamente se existe a necessidade de incluir é porque existe a exclusão. A inclusão escolar baseada nos direitos humanos requer uma grande ruptura com relação aos atuais paradigmas educacionais, que demonstram esgotamento e uma crise profunda.

A prática da inclusão escolar está calcada na capacidade de entender e reconhecer o outro, e assim, valorizar os diferentes, de modo a acolher indistintamente qualquer pessoa, já que a multiplicidade humana mostra-se por meio das diferenças, da diversidade da espécie em sua especificidade, singularidade, originalidade, identidade, igualdade e ou desigualdade.

Não há igualdade, pois os indivíduos nunca serão iguais, porém, se reconhecermos o outro como igual em direitos, e diferente em personalidade chegaremos a uma igualdade das diferenças frente a algo que é comum a todos sem exceção, de tal modo que a aceitação não cause nenhuma distinção, pois como afirma Skliar (2006),

Ao falar das diferenças em educação, seria interessante não fazermos nenhuma referência à distinção entre “nós” e “eles”, nem inferirmos relação ou condição da aceitabilidade acerca do outro e dos outros. A diferença sexual, de geração, de corpo, de raça, de gênero, de idade, de língua, de classe social, de etnia, de religiosidade, de comunidade, etc, envolve a todos e determina que tudo é diferença. E não há deste modo, alguma coisa que não seja diferença, alguma coisa que possa deixar de ser diferença, alguma coisa que possa ser o contrário, o oposto das diferenças. (SKLIAR, 2006, p. 30)

O conceito de inclusão escolar também é muito abrangente e por muitas vezes interpretado de forma dúbia até mesmo pelas escolas, e tem a ver com ensino de qualidade a todos os educandos, envolve uma nova concepção sobre aprendizagem, currículo, ensino, avaliação, entre outras prerrogativas. Para Sasaki (1998), educação inclusiva é:

O processo que ocorre em escolas de qualquer nível preparadas para propiciar um ensino de qualidade a todos os alunos independentemente de seus atributos pessoais, inteligências, estilos de aprendizagem e necessidades comuns ou especiais. A inclusão escolar é uma forma de inserção em que a escola comum tradicional é modificada para ser capaz de acolher qualquer aluno incondicionalmente e de propiciar-lhe uma educação de qualidade. Na inclusão, as pessoas com deficiência estudam na escola que frequentariam se não fossem deficientes. (SASSAKI, 1998c, p. 8)

Como afirma Mantoan (2006a, p. 16) “Se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos, que reconheça e valorize as diferenças”.

É necessário considerar os desafios e barreiras ainda existentes para garantir o que está assegurado pela Constituição Federal, no art. 1º, incisos II e III, em seus Art. 3º, inciso IV, art. 5º, art. 205, art. 206, inciso I, e no art. 208, inciso V.

A perspectiva da educação para todos constitui um grande desafio, quando a realidade aponta para uma numerosa parcela de excluídos do sistema educacional, sem possibilidade de acesso à escolarização, apesar dos esforços empreendidos para a universalização do ensino. Enfrentar esse desafio é condição essencial para atender à expectativa de democratização da educação, em nosso país, e às aspirações de quantos almejam o seu desenvolvimento e progresso. (MEC, 1999, p. 15)

Convém também diferenciar dois vocábulos que muitas vezes são usados como sinônimos ao se tratar de inclusão escolar, integrar e incluir. Nesta perspectiva, precisamos compreender que integrar tem a ver com inserção parcial, onde o aluno tem acesso ao sistema de ensino e aos benefícios que ela concede, e este deve adequar-se ao sistema. Ou seja, conforme Mantoan (2003), na integração, a escola não se modifica, simplesmente oferece modalidades especiais ou segregadas.

O processo de integração ocorre dentro de uma estrutura educacional que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar – da classe regular ao ensino especial – em todos os seus tipos de atendimento: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros. Trata-se de uma concepção de inserir parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados. (MANTOAN, 2003, p. 15)

A integração surge com o objetivo de inserir aqueles que já são oriundos de um processo de exclusão adaptando-os a escola. Já a inclusão é incompatível com a integração, como se pode notar na afirmação de Strieder e Zimmermann (2012),

Educação inclusiva é uma ação, desejando compreender e aceitar alguém, o outro, na sua singularidade. Significa abranger, ou seja, conter dentro de si, mas também, apreender, perceber, entender, alcançar, atingir. A escola abre os braços para acolher todos os alunos. Isso é diferente de integrar que tem a ver com adaptar o aluno as exigências da escola. A natureza da inclusão é diferente. Ela implica numa mudança na perspectiva educacional, uma vez que se dirige a todos os alunos. A inclusão possibilita maior equidade abrindo horizontes para o desenvolvimento de sociedades inclusivas. (STRIEDER e ZIMMERMANN, 2012, p. 88)

Educar para uma sociedade “inclusiva” pressupõe conhecer e compreender toda uma complexa realidade presente nas salas de aula e nos âmbitos sociais. Realidade na qual os educadores se encontram e sentem-se, muitas vezes, despreparados frente à diversidade. O medo do diferente e a incerteza quanto ao aprendizado dos alunos com necessidades especiais, impossibilita dinâmicas vivenciais de aprendizagens significativas, sem contar que muitas escolas adotam um modelo tradicional de educação, que não valoriza a subjetividade do aluno enquanto ser humano, enquanto “persona”. Com relação a essa atitude de muitas escolas, Prieto (2006), afirma:

As instituições escolares, ao reproduzirem constantemente o modelo tradicional, não tem demonstrado condições de responder aos desafios da inclusão social e do acolhimento às diferenças nem de promover aprendizagens necessárias à vida em sociedade, particularmente nas sociedades complexas do século XXI. (PRIETO, 2006, p. 33)

Convém enfatizar que a escola inclusiva deve pautar-se no conhecimento e numa melhor compreensão do significado da condição de Arendt (2007). Os efeitos positivos da prática da educação inclusiva podem ser percebidos quando educadores, familiares e toda a comunidade estiverem convencidos de que o objetivo da educação inclusiva é garantir que todos os educandos, com ou sem deficiência, participem ativamente das atividades propostas pela escola e na comunidade.

Saber que cada aluno tem seu próprio ritmo de aprendizagem e respeitar os avanços e retrocessos quando o próprio aluno não conseguir avançar nas atividades. O respeito aos diferentes processos de desenvolvimento cognitivo, que acontecem no conviver mútuo e solidário, são características de uma escola inclusiva.

A relação com o outro é a grande chave deste problema, é na intersubjetividade que se produz convivência, que gera possibilidades de compreensão, que permite reconhecer o outro como outro sujeito, ou seja, se perceber no outro. Esta compreensão é apontada por Mantoan (2005) como uma forma humanizada a nas relações que fazem parte deste processo inclusivo que precisa ser aprendido.

Esse processo de conviver conforme a autora acontece quando se aprende a cuidar do outro, a senti-lo, de aceita-lo e se perceber no outro. É estabelecer vínculos, tem a ver com as emoções, e é algo que deve ser ensinado em qualquer lugar.

Acima de tudo, é preciso ensinar, na escola, e em toda a parte, que aprendemos realmente quando reconhecemos o outro e a nós mesmos como seres singulares, que estabelecem vínculos entre si. Desses vínculos com nossos pares, com os objetos e demais seres é que nasce o entendimento, a compreensão. A origem do conhecer é, certamente, o desejo de estabelecer e fortalecer esses vínculos que contextualizam, humanizam, criam laços entre o objeto e o sujeito do conhecimento. Esses laços afetivos fazem o conhecimento expandir o seu lado meramente cognitivo e penetrar em regiões mais fundas e significativas – as emoções, as sensações que surgem do aprender “com” os outros, de fazer a “quatro mãos” (MANTOAN, 2005, s/p)

Outra característica da escola inclusiva é o fato de que nela se aprende a conviver com as diferenças individuais, a respeitar os limites e o ritmo do outro, a partilhar conhecimentos e descobertas. Quando a escola inclui todos os alunos, sem exceção, a igualdade é respeitada e promovida como um valor na sociedade. Esta argumentação com vistas a uma educação humanizada a de grande contribuição social pode ser evidenciada nas palavras de Vandercook, Fleetham, Sinclair e Tetlie (1998):

Nas salas de aula integradas, todas as crianças enriquecem-se por terem a oportunidade de aprenderem umas com as outras, desenvolvem-se para cuidar umas das outras e conquistam as atitudes, as habilidades e os valores necessários para nossas comunidades apoiarem a inclusão de todos os cidadãos. (apud STAINBACK, et AL, 1999, p. 22)

Embora a escola não seja o único meio de socialização, é, sem dúvidas, um dos fundamentais ao ser humano, pois possibilita sua convivência com a diversidade e desta maneira trabalha para promover a formação de pessoas, dinamizando aprendizagens múltiplas, tornando possível a troca de saberes e de experiências formativas. Segundo Mantoan (2006a, p. 45), “As escolas de qualidade são espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, onde crianças e jovens aprendem a ser pessoas”.

A escola, entendida como um espaço onde se congrega valores, respeito, princípios, construção do conhecimento, todos os alunos aprendem, independentemente do que os tornam diferentes.

A diversidade hoje tem alcançado a centralidade nos debates mundiais, e muitos já são os avanços obtidos com relação à diversidade entre as pessoas, principalmente no âmbito educacional. Dentre os avanços, irei enfatizar a seguir, alguns deles relacionados aos aspectos legais da inclusão, sem intenção de desmerecer nenhum outro marco ou conquista legal que favoreça a inclusão escolar.

3.3 OS ASPECTOS LEGAIS DA INCLUSÃO

Quando nos referimos à educação inclusiva, devemos levar em conta que antes de qualquer outra denominação, ela é uma questão de direitos humanos, em que aprender a respeitar os direitos dos outros, a conhecer, a conviver e interagir, a aprender com o outro, a ensinar, a compartilhar os conhecimentos é algo inerente a qualquer pessoa.

É muito comum ouvirmos a expressão: “Educação/escola é um direito de todos”, no entanto, essa afirmação quase nunca é praticada quando confrontada com a realidade da diversidade humana das escolas. A ideia de inclusão se fundamenta numa filosofia que deve reconhecer e valorizar a diversidade, com base na constituição de qualquer sociedade, que deve seguir princípios éticos dos Direitos Humanos. No caso da inclusão, fica sinalizada a necessidade de se garantir o acesso e a participação de todos, a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo.

Embora recente, e sabendo que ainda existem muitas barreiras e distorções, há que se considerar que muitos marcos legais já foram firmados com relação à inclusão, e, estes marcos, juntamente com a proposta da educação inclusiva vem dando um novo aspecto à educação, visando um olhar diferenciado sobre as singularidades humanas.

Pode-se dizer que a inclusão escolar tem seu maior suporte nos preceitos constitucionais de 1988. A Constituição elege como fundamentos da República a “cidadania e a dignidade da pessoa humana” (art. 1º, incisos II e III) e em seus Art. 3º, inciso IV, a “promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Ela garante ainda o direito à igualdade (art. 5º) e trata, no artigo 205 e seguintes, do direito de todos à educação. Esse direito deve visar ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Ainda apresenta como um dos princípios para o ensino “a igualdade de condições de acesso e

permanência na escola” (art. 206, inciso I), Destaco ainda, o art. 208, inciso V que é “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”.

Além da Constituição Federal Brasileira de 1988, a Inclusão, também é um princípio assegurado na Declaração de Salamanca⁹. Considerada um marco/conquista, a proposta trouxe um novo compromisso e um grande desafio à escola e a todos os sujeitos nela envolvidos.

O compromisso é incluir todas as crianças que não estejam conseguindo se beneficiar com a escola, seja por qual motivo for, e principalmente refere-se à inclusão de pessoas com deficiência em classes comuns das escolas regulares de ensino, as quais foram por longo período excluídas das escolas e da sociedade.

De acordo com a Declaração de Salamanca, (UNESCO, 1994), afirma-se que “Acreditamos e proclamamos que”:

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- 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,
- 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,
- 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; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (UNESCO, 1994, p. 1).

Outra parte importante do documento refere-se que todas as crianças devem aprender juntas e têm o direito de se beneficiar de uma educação que satisfaça as suas necessidades e potencialidades. Enfatiza o direito à educação de qualidade na ótica da Educação Inclusiva, ressaltando que o:

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma

⁹ Declaração de Salamanca, resultado da Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais em 1994, realizada em Salamanca na Espanha, organizada e desenvolvida pela UNESCO e financiada pelo Banco Mundial, é legitimada no Brasil em 1996 com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN (9394/96).

educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 5)

De acordo com a declaração de Salamanca fica claro que o direito das pessoas a educação independe de diferenças particulares, e, portanto, a escola deve oferecer serviços adequados para atender a diversidade do aluno.

Na mesma perspectiva, o princípio da inclusão que afirma a adaptação do meio à diversidade é garantido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/1996), no parágrafo segundo do Artigo 58, diz que: “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular”.

A Resolução CNE/CEB nº. 02 de 11/09/2001 (BRASIL, 2001), estabelece em seu Art.2º “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”.

Atenta-se para uma compreensão mais abrangente do que de fato é a educação inclusiva, pois esta deve atender à diversidade inerente à espécie humana, de modo a perceber e atender as necessidades educativas especiais de todos os educandos, em salas de aulas comuns, em um sistema regular de ensino, e que promova a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de todos. Não se pode mais confundir educação inclusiva com educação especial, pois a inclusão tem a ver com um processo de flexibilidade e dinamismo do ensino em escolas regulares, com uma multiplicidade de formas, o que inclui a educação especial.

Para Strieder e Zimmermann (2012), com base em aspectos legais como a Constituição Federal Brasileira, a Declaração de Salamanca e a própria Resolução CNE/CEB,

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 a 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 (STRIEDER e ZIMMERMANN, 2012, p. 88)

Podemos dizer que na educação inclusiva se tem uma visão sociológica de deficiência e diferença, de modo a reconhecer que todas as crianças são diferentes elimina o estigma do “normal” x “deficiente”, e que a educação precisa ser transformada para atender às

necessidades individuais de todos os educandos, com ou sem necessidade especial, o que não os torna todos iguais, mas que haja respeito e aceitação as diferenças.

Os aspectos legais (Leis, declarações, documentos oficiais) colaboram, mas não são suficientes para mover paradigmas, só os atores vivos do processo poderão fazê-lo. Reconhecer, aceitar as diferenças é contribuir para a desconstrução da homogeneização em que estamos imersos, mas este parece ser um grande desafio: aprender a conviver com a diversidade, com a diferença.

A partir das observações deste capítulo, percebe-se que a inclusão só é necessária devido a existências de formas de exclusão, e para tanto, uma reflexão sobre o que é excluir, mostra que a exclusão não tem a ver apenas com a herança histórica de padronização de seres humanos, decorre também do processo histórico e social do sistema educativo, que apresenta distorções sobre a concepção do que é inclusão.

Estes problemas conceituais acabam sendo um grande entrave para que a inclusão aconteça. Concepções equivocadas impedem que o processo da educação inclusiva aconteça, e para tanto, se torna necessária à atualização dos conceitos e a ressignificação do processo educativo, compreendendo a complexidade e magnitude que abrange essa temática.

Mais do que isso, é perceber que incluir abarca uma série de ações que transcendem a garantia de uma educação para todos, envolve ações que favoreçam a socialização do saber, a incorporação de valores e mudanças de perspectivas da educação. Tudo isso requer conviver, e o conviver está carregado de sentidos, de ações e possibilidades.

4 CONVIVER: UMA INTERDEPENDÊNCIA ENTRE O EU E O OUTRO

O Ser humano é um ser social, portanto, um ser dependente e associativo, pois depende do outro, do conviver para se fazer gente, de modo que vive a tensão de ser indivíduo e sociedade simultaneamente, fenômenos estes que se integram, porque a vida humana é convivência.

Nossa dependência do outro se deve a nossa fragilidade e desproteção como seres humanos, sendo que logo nos primeiros anos de vida vivenciamos um longo processo de maturação biológica, psíquica e social, até podermos decidir sobre nós mesmos. Assim, é em contraste com os outros que afirmamos a nossa individualidade, nos tornamos únicos, diferentes e é essa diferença que é essencial para nos desenvolvermos. Na convivência, formamos o social, um todo social, somamos diferenças e reforçamos semelhanças.

No entanto, conviver é algo dinâmico e contraditório, de modo que essa inter-relação depende de outros fatores, como normas sociais, fatores históricos e culturais, entre outros. É no conviver que o discurso do respeito e do reconhecimento ao outro diferente se torna importante, principalmente se quisermos vislumbrar caminhos para uma educação de qualidade para todos, que significa acima de tudo, reconhecer e legitimar as diferentes culturas; lutar pelos direitos para grupos historicamente discriminados e excluídos.

A contemporaneidade está marcada por uma crise da subjetividade em que vem a tona a centralidade do indivíduo autônomo e racional em que a proposta de formar um ser livre e independente, carrega armadilhas que desvalorizam a alteridade do outro, limitando-se a uma filosofia centrada no eu.

O pensamento ético da alteridade apresentado por Levinas (1991) e Hermann (2006) trazem um aporte teórico bastante significativo, de modo a pensar a alteridade situada no processo de compreensão do outro em permanente diálogo com a visão de mundo. Além disso, pensar a convivência e a alteridade requer pensar ainda fundamentos biológicos e antropológicos que tornam possível o viver humano, pois o mundo contemporâneo nega tais possibilidades de uma compreensão, aceitação e acolhimento do outro.

Educar para uma educação inclusiva implica pensa-la a partir de novas bases, e refletir sobre o “outro diferente”, no sentido de alteridade, de convivência, de valorização e respeito ao outro, atrelado à educação e a ética é o que irei enfatizar a seguir.

4.1 ALTERIDADE E O OUTRO

Ao tratarmos sobre inclusão escolar em que um dos maiores entraves está em reconhecer os diferentes em contexto de igualdade, a questão da alteridade e sua relação com a educação merecem grande reflexão, principalmente se pensarmos a alteridade situada ao processo de compreensão do outro, bem como a ideia de que não há identidade sem esse outro.

É fundamental situar a questão da alteridade no centro da discussão sobre a inclusão escolar, e assim, pensar a alteridade para além dessa racionalidade do individualismo gerado pela modernidade, numa tentativa de reestabelecer a ética como ponto referencial para as relações sociais.

A questão da alteridade mostra-se como um problema central que tem marcado as relações sociais e o pensamento filosófico no mundo contemporâneo, pois o que se percebe é a “banalização” do outro, afetando a condição humana. Esta banalização está presente nos aspectos religiosos, políticos, culturais, entre outros que reafirmam atitudes de desrespeito e intolerância diante do outro diferente.

Com base no pensamento de Hermann e Lévinas, na contemporaneidade a alteridade contribui para uma sociedade mais humana em que haja respeito e responsabilidade mútua entre as pessoas, fatores estes que são a base para inclusão escolar.

Para compreendermos mais sobre o conceito e as implicações da alteridade para a formação humana, Hermann (2006) nos faz refletir acerca do entrelaçamento entre ética e estética, no sentido que essas disciplinas filosóficas passam a ter novas conotações. Esse entrelaçamento apontado pela autora é compreensivo na medida em que percebemos que pela educação e cultura, o ser humano constitui uma segunda natureza que não é apenas ética.

Sua natureza ética pode ser observada enquanto torna-se criador de leis e costumes, e junto a isso também está à estética, enquanto produz uma realidade, uma natureza de produto como conhecemos na arte. Podemos dizer então, que quando tratamos da pluralidade na ética, a estética se interpõe pela sua possibilidade de transcender as fronteiras racionais, criando formas de sensibilidade e experiências de subjetividade que exigem novos modos de tratamento ético.

A problemática apresentada pela autora encontra-se na possibilidade de uma inter-relação entre ética, estética e alteridade. Nesta lógica, poderíamos dizer então que na contemporaneidade, o estético vai além da teoria do belo e da arte? Hermann (2006) quer nos fazer pensar que sim, e isso pode ser aceito se entendermos o conceito de estética que vai

além, no sentido de se transpor para a vida cotidiana. Aí sim, no instante que estética passa a ter essa conotação, ela se entrelaça com a ética, que tem a ver com o modo que nos relacionamos com o outro, e não mais relativo à objetividade e redutível a números e padrões. Segundo Hermann,

A alteridade encontra, no deslizamento para a estética, novas configurações. A produção artística e a estética incluem-se num movimento de interpretação da vida e reinventam o conceito de alteridade, na medida em que a experiência estética enfatiza uma multiplicidade de dimensões do estranho, que nos retira da conformidade com o familiar, abrindo espaço para uma alteridade antes desconhecida. (2006, p. 32)

A estética passa a incorporar a percepção sensível. Nessa aproximação entre ética e estética, a alteridade que é objeto da ética, pode ser entendida com o significado de se colocar no lugar do outro na relação interpessoal, com consideração, valorização, identificação e diálogo com o outro.

Hermann (2006) nos mostra que a experiência estética pode nos auxiliar no entendimento do outro, através do sensível perceber pontos de vistas distintos sobre a própria ética. Para ela:

A experiência estética pode nos auxiliar para uma contínua reconstrução da experiência, produzindo um ethos sensível, que reconheça o próprio limite de nosso entendimento do outro. Esse reconhecimento é o ponto de partida para a compreensão e a abertura à alteridade. (HERMANN, 2006, p. 38)

Na relação de alteridade, está sempre presente o modo de pensar, de sentir e de agir, onde, as experiências particulares são preservadas e consideradas, sem que haja a preocupação com a sobreposição, assimilação ou destruição destas.

Com relação à arte, Adorno diz que “em cada genuína obra de arte algo aparece, como não havia” (apud HERMANN, 2006, p. 35). O exemplo de Adorno, é carregado de significado para essa inter-relação que nos referimos, no sentido de que a alteridade se liga com a estética no estranhamento, como por exemplo no quadro “Who’s Afraid of Red, Yellow and Blue IV”, em que a obra se revolta, permitindo varias interpretações, que gera no observador algo além do efêmero. Para Hermann:

A obra de arte nos indica, com sua verdade, que o mundo não é compreendido quando apropriado abstrata e tecnicamente, pois só encontramos a realidade de nossas vidas quando nos apoderamos dela espiritualmente. Ou seja, na relação com o mundo, a experiência estética traz “algo”, que ultrapassa nossas explicações racionais, promovendo um estranhamento que indica o ponto de relação entre ética e estética. (2006, p. 36)

O interessante disso tudo, no pensamento de Hermann, é compreender com estes exemplos as relações com o outro e com nós mesmos, no sentido de uma ética estetizada. A ética racionalizada nos faz refletir os conflitos sociais de uma sociedade com diferentes valores e que desrespeita entre si essa diferenciação de valores. Daí a importância de estética para uma reflexão moral, que nos prepara para o estranhamento.

Na concepção de Hermann (2006) a estética nos ajuda a sair do que é meramente racional que impede de ver aquilo que somente pode ser entendido pelos sentidos, ou seja:

Um olhar mais atento pode indicar o quanto ela (a estética) pode atuar para ampliar nossa reflexão moral, na medida em que nos prepara para o estranhamento. E isso pode quebrar as barreiras que se interpõem quando o meramente racional não consegue reconhecer o outro. (HERMANN, 2006, p. 37)

Pode-se dizer que pela relação de alteridade é possível exercer a cidadania e estabelecer uma relação pacífica e construtiva com os diferentes, na medida em que se identifique, entenda e aprenda a aprender com o contrário.

A alteridade se dá pela presença do outro que nos força a abrir nosso horizonte interpretativo. Por isso a identidade do interlocutor não está absolutamente fixada, mas se desenvolve na conversação, em que todo o pensar é um diálogo consigo mesmo e com os outros, ou seja, o sentido está no encontro do eu com o outro.

Hermann faz referência aos versos de Cecília Meireles, que se referem ao outro, mas também no outro que está dentro de nós mesmos, gerado esse estranhamento: “Quem és sempre outro. Quem és sempre o mesmo” (apud HERMANN, 2006, p. 37).

Conforme Hermann (2006, p. 37), “a alteridade é um outro, do qual depende a própria identidade. O outro e o eu estão numa relação complexa em que se remetem reciprocamente. Assim, o outro não só está fora como dentro do indivíduo”.

Esse estranhamento conosco mesmo é que faz com que nos colocamos no lugar do outro, gerando sensibilidade e tolerância. Então, como propõe Hegel, a alteridade é necessária no sentido de que “o outro só existe para que o próprio sujeito possa se reconhecer” (apud HERMANN, 2006, p. 38)

Entendendo a alteridade como a capacidade de se colocar no lugar do outro nas relações interpessoais, pode-se dizer que é algo complexo, e, é necessário na relação com o outro, conhecer e compreender a diferença, e, sobretudo, aprender com a diferença, respeitando a subjetividade do indivíduo como ser humano. Isso pressupõe que:

A Alteridade não é apenas uma qualidade do outro, é sua realidade, sua instância, a verdade do seu ser e, por isso, para nós, torna-se muito fácil uma permanência na coletividade e na camaradagem – difícil e sublime é co-habitar com a diferença, é viver o eu-tu profundamente (HADDOCK-LOBO, 2006. p. 48)

A dificuldade está em trabalhar a dimensão da alteridade frente à contemporaneidade, já que o ser humano perdeu grande parte dessa capacidade, podendo-se dizer que o ser humano ainda mantém certa consciência em relação à alteridade.

A alteridade no pensamento de Lévinas, o outro, enquanto expressão do infinito, não pode ser objetivado e, desse modo, possível de ser pensado enquanto uma alteridade absoluta. Ele mostra a ética como busca do sentido do humano a partir da alteridade, do rosto do outro.

Em sua abordagem com relação ao rosto, ele não se refere ao rosto como face, boca, nariz, e sim acerca de como o outro se mostra a mim, a isso ele chama de rosto, ou seja, “a relação com o rosto pode, sem dúvida, ser denominada pela percepção, mas o que é especificamente rosto é o que não se reduz a ele” (LÉVINAS, 1982, p. 77). De forma mais resumida, para ele, “o modo como o outro se apresenta, ultrapassando a ideia do outro em mim, chamamo-lo, de fato, rosto” (LÉVINAS, 1980, p. 37)

Pode-se dizer que o rosto revela a essência do ser humano, e é pela relação ética com o outro, face-a-face, que surge efetivamente o sujeito. A categoria de alteridade define, assim, esta exterioridade que vai além do sujeito, pois o sentido de alteridade se dá na relação intersubjetiva, dando abertura para uma relação de responsabilidade, ou seja, uma relação ética. Pode-se dizer que de certa forma é como a obra de arte citada anteriormente a respeito do pensamento de Hermann, nela se encontra algo que vai além do mero objeto.

O rosto se mostra como resistência ética, o rosto é então, a presença do infinito, e é através de sua manifestação que a exterioridade do outro pode revelar-se como resistência. Essa ideia de infinito apresentada por Lévinas (1998) é algo que foge de nossa explicação e é isso que torna possível a relação de alteridade. Para Lévinas (1998),

O infinito apresenta-se como rosto na resistência ética que paralisa os meus poderes e se levanta dura e absoluta do fundo dos olhos, sem defesa na sua nudez e na sua miséria. A compreensão dessa miséria e dessa fome instaura a própria proximidade do outro. (...) Manifestar-se como rosto é impor-se para além da forma, manifestada e puramente fenomenal, é apresentar-se de uma maneira irreduzível à manifestação, como a própria retidão do frente a frente, sem mediação de nenhuma imagem na sua nudez, ou seja, na sua miséria e na sua fome. No Desejo, confundem-se os movimentos que vão para a altura e a Humildade de Outrem (LÉVINAS, 1980, pp. 178-179)

A relação com o Rosto pode, sem dúvida, ser dominada pela percepção, mas o que é especificamente rosto é o que não se reduz a ele, o Rosto é o que não se pode matar, ou pelo menos cujo sentido consiste em dizer: “tu não matarás”.

Se a tentativa de dominação do outro por atitudes não éticas sofrem a reprovação pelo rosto, podemos dizer que é impossível “matar” o outro, e mesmo que se tente fazer isso, nenhuma tentativa pode anulá-lo.

Uma tentativa extrema de negação do outro pelo mesmo é o homicídio, e quando esse fato ocorre fisicamente, representa o fracasso desta tentativa, pois com a morte, sobra somente o corpo, o cadáver, o puro existir indeterminado, e o outro, por sua vez, escapa. Ninguém tem o direito de tirar a vida do outrem, negando-o. O assassino deseja negar o outro totalmente, portanto, essa proibição é uma exigência ética. Para Lévinas, “matar não é dominar, mas aniquilar, renunciar em absoluto à compreensão” (LÉVINAS, 1980, p. 177)

Uma atitude de negação do outro, em que o rosto, o olhar, nega e reprova a atitude do agressor poderia ser dada ao exemplificar o Caso Suzane von Richthofen¹⁰. Neste caso, os assassinos após golpearem as vítimas com um bastão, vendo-as em estado de agonia, colocaram toalhas nos rostos das vítimas. Segundo os autores dos crimes, a intenção era de matar mais rapidamente. Conforme noticiado pelo Portal de Notícias IG (2011),

Cada um colocou uma toalha no rosto de sua vítima na esperança de finalmente matá-la por asfixia. (...) Ao ver que Marísia continuava tentando respirar, Cristian enfiou uma toalha na boca da mulher e fechou sua cabeça dentro de um saco de lixo. O casal parecia estar morto.

O relato dos assassinos, não confirma essa hipótese, embora o fato de observarem os corpos agonizando, e, ao observarem os últimos suspiros antes da morte de suas vítimas, certamente causou tal reprovação das atitudes expressas nos rostos. Conforme o pensamento de Lévinas (1998) está expresso no rosto o “não matarás”, o olhar do outro exige certa postura ética, desafia a opressão, talvez este tenha sido o motivo de cobrir os rostos, uma atitude que veio até mesmo antes da consciência.

A revelação do rosto é uma espécie de manifestação divina, pois se abre ao transcendente. O rosto do outro não se deixa sintetizar e no encontro do rosto do outro, ocorre uma relação com o infinito. A epifania ou revelação do rosto instaura a ética rompendo com o movimento violento de uma consciência de luta, que vem antes da própria consciência, assim, a resistência gera a proximidade.

¹⁰ Assassinato amplamente noticiado pela mídia ocorrido em 31 de outubro de 2002, em que os pais de Suzane von Richthofen foram mortos a pauladas enquanto dormiam. Os assassinatos foram planejados por Suzane e executados pelo então namorado da jovem, Daniel Cravinhos de Paula e Silva, e pelo irmão dele, Cristian Cravinhos de Paula e Silva. Os três foram condenados pelo crime.

Percebe-se ainda, que Lévinas (1998) faz uma inversão do sentido de subjetividade, representando a sua dependência em relação ao outro. A subjetividade é uma espécie de resposta ao chamado do outro, é segunda em relação ao outro, e de certa forma, entende-se que ela depende do outro.

Pensar o outro na sua diferença absoluta pode ser considerado uma forma de admitir a impossibilidade de objetivar o outro, mas para isso, é necessário que haja uma alteridade absoluta. O pensamento de Lévinas se refere à relação constituída entre eu e o outro, numa esfera de sociabilidade.

Trazendo este contexto para a questão da inclusão escolar, a ética de Lévinas mostra que não há igualdade entre o eu e o outro, (exceto de direitos), assim, o outro é diferente do eu, o externo existe entre ambos e os torna diferentes, e para tanto, o eu pode reconhecer a outrem como completamente outro e salvar a alteridade desse outro, pode se abrir para a dimensão da hospitalidade reconhecendo o outro como o outro.

Acredito que tal pensamento ético valoriza positivamente a vida, o corpo e o mundo sensível ampliando uma sensibilidade bem ampla perante a dor do dos excluídos. Diante do clamor, da dor do outro, quem houve, percebe e se sente responsáveis por eles.

Tal ética tem o foco na exterioridade do “diferente”, em observação à luta pelo reconhecimento de seres humanos excluídos, e é contrária ao sistema atual, que nega a corporeidade, que afeta a condição humana, e que se proclama na agonia das vítimas da modernidade, os excluídos, os dominados, ou ainda, os “refugos humanos” da contemporaneidade.

Essa ética se revela com intensidade, especialmente quando a exclusão persiste em se tornar banal pelo próprio sistema de ensino vigente, uma necessidade de valoração do outro, despertando o reconhecimento, o respeito e a igualdade de direitos.

Pode-se dizer então que a estética nos mostra, que a educação não é possível sem uma ética da diferença e da pluralidade, em que se valorize a diversidade e se compreenda que a decisão moral requer o gosto, ou seja, um elemento estético que a razão mesma não é capaz de produzir. O gosto não é fundamento da moral, mas a educação do gosto pode promover a aceitação do bem comum.

O estético, tem parâmetros, traz luz a educação, que permite-nos pensar uma educação que liberte dos conceitos rígidos e demasiadamente racionais, valorizando mais o sensível para o reconhecimento do outro.

O pensamento de Hermann e Lévinas vem de encontro com uma educação voltada para a transdisciplinaridade, visto que o pensamento transdisciplinar liga o ontológico,

epistemológico e metodológico, trazendo novas possibilidades para a filosofia e a educação ao dar prioridade as relações, as interações, as emergências, e seus processos dialógicos e recursivos.

Para Moraes (2010), o que se precisa é clareza ontológica e epistemológica que auxilie na compreensão da realidade e sua manifestação, ao afirmar que:

a transdisciplinaridade, como princípio epistemológico, implica atitude de abertura para com a vida e todos os seus processos, atitude que nos ajuda a superar as barreiras disciplinares na tentativa de compreender melhor o que está além dos limites e das fronteiras estabelecidas. Um princípio que requer que o pensamento vá além dos aspectos cognitivos baseados no desenvolvimento de competências e habilidades, para que o processo possa verdadeiramente ecoar na subjetividade humana. (MORAES, 2010, p. 01)

Uma educação transdisciplinar valoriza a alteridade, o reconhecimento da interdependência entre as pessoas, e a diversidade com um viés para o florescimento da ternura, da solidariedade e do amor.

Ao se debater sobre inclusão escolar, e nisso engloba o reconhecimento da diferença também se torna necessário refletir a questão da intolerância, pois ela se manifesta contra o diferente, os excluídos.

Ao falarmos em intolerância, preciso falar também de tolerância, mas com ressalvas, já que a tolerância também tem seu sentido negativo, pois tolerar não é o mesmo que aceitar, e aceitação é uma dimensão primordial para vivenciarmos a inclusão. Então, na próxima seção farei uma distinção maior entre tolerar e aceitar, termos este que muitas vezes são usados equivocadamente como sinônimos.

4.2 TOLERAR OU ACEITAR?

“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)

Junto ao conceito de alteridade, de se colocar no lugar do outro, de uma ética estetizada, vem a necessidade de sensibilidade, de sentir o outro, ser afetuoso, compassivo, demonstrar ternura. Dentro de uma perspectiva inclusiva essas são atitudes de acolhimento, no entanto percebe-se que neste processo, ser tolerante é um “privilégio” dos normais, gerando uma oposição entre ditos normais e anormais como uma forma aceitável em que existem os tolerantes e os tolerados.

Pensar a inclusão escolar no sentido de respeito à alteridade do outro, requer pensar em como isso verdadeiramente acontece. Como é possível vivenciar esta inclusão, como conviver com esse outro diferente, esse outro que clama por respeito, por dignidade, por reconhecimento e amor? A resposta seria tolerar como forma de barrar a intolerância?

A citação de Saramago nos faz pensar no sentido perverso que tem o tolerar, no sentido de que se eu tolero o outro, me coloco como superior a ele, e a minha tolerância continua sendo excludente.

Irei utilizar a metáfora de Bauman para ilustrar como podemos nos comparar com um turista que viaja para terras estranhas. De modo que a tolerância com sentido de aceitação acontece ao fazer uma viagem para dentro do outro, conhece-lo, sensibilizar-se e, se permitir ocupar provisoriamente o lugar de outrem para em seguida viajar de volta para dentro de si.

É neste retorno que o ato de tolerar tem um sentido diferente, como ato de hospedar o outro, podendo proporcionar maior conforto a ele em nossa casa, pois o hospitaleiro hospeda bem aquele que não é de sua família, seja ele estrangeiro ou não, e prepara a chegada do outro e o recebe. Na metáfora de Bauman:

Os turistas iniciam suas viagens por escolha – ou, pelo menos, assim eles pensam. Eles partem porque acham o lar maçante ou não suficientemente atrativo, demasiadamente familiar e contendo demasiadamente poucas surpresas, ou porque esperam encontrar em outro lugar uma aventura mais excitante e sensações mais intensas do que a rotina doméstica jamais é capaz

de transmitir. A decisão de abandonar o lar com o fim de explorar terras estranhas é positivamente fácil de tomar pela confortadora percepção de que sempre se pode voltar, se for preciso. Os incômodos dos quartos de hotel podem, de fato, provocar nostalgia, assim como consola e recompensa recordar que há uma casa – em algum lugar –, um refúgio do tumulto e em que a pessoa podia abrigar-se (BAUMAN, 1998, pp. 116-117)

A tolerância pensada além do ato de tolerar, de conceder pode ser entendida como uma ferramenta ética, que impede os ditos normais de não consentirem a presença dos “diferentes” em contextos de inclusão.

A formação da ideia de tolerância, considerada como um ideal moral permite a convivência com uma pluralidade de orientações valorativas, sem o que podemos impor aos outros os únicos valores que consideramos corretos, de maneira que “tolerar” é também aceitar as opiniões e ações dos outros mesmo que não concordamos.

Ao se falar em tolerância é preciso pensar nas possibilidades de interpretação do termo e nos diferentes contextos em que é aplicado, segundo Bobbio (2004, p. 186):

Uma coisa é o problema da tolerância de crenças e opiniões diversas, que implica um discurso sobre a verdade e a compatibilidade teórica ou prática de verdades até mesmo contrapostas; outra é o problema da tolerância em face de quem é diverso por motivos físicos ou sociais, um problema que põe em primeiro plano o tema do preconceito e da consequente discriminação.

O conceito de tolerância em Bobbio (2004, p. 189), é construído de maneira dissociável, descaracterizando meios sentidos, como por exemplo, a “tolerância como mal menor, ou mal necessário”, não é considerado tolerância. Não basta apenas a ação de tolerar para ser tolerado, a ideia encontra-se em um contexto mais complexo, e vem de encontro ao respeito ao outro.

Para Bobbio (2004, p. 195), é a tolerância que permite a convivência harmônica e pacífica entre as pessoas. Segundo ele:

O núcleo da ideia de tolerância é o reconhecimento do igual direito a conviver, que é reconhecido a doutrinas opostas, bem como o reconhecimento, por parte de quem se considera depositário da verdade, do direito ao erro, pelo menos do direito ao erro de boa-fé.

Pressupõe-se que o convívio com o outro partirá para a hospitalidade e o respeito às diferenças no sentido de que segundo Boff (2006, p. 9), “a hospitalidade abre a porta e acolhe. A convivência permite sentar juntos, coexistir e intercambiar.” Ainda, é importante enfatizar que conforme Boff (2006, p. 54) “[...] respeito supõe reconhecer o outro em sua alteridade e

perceber seu valor intrínseco”, de maneira que o outro seja visualizado como um sujeito único.

Convém ainda ressaltar que a arte, a estética podem narrar o quanto a tolerância conta com a alteridade do outro e com uma pluralidade de alteridades que constituem nossa complexa realidade. A construção histórica da ideia de tolerância dependeu de um longo processo de aprendizagem em que a abertura para essa nova realidade também se deu pela contribuição da arte.

Hermann (2006) traça um enorme percurso no que se refere à ideia de tolerância, e fica evidente que o uso da razão (não-instrumental), as novas visões de mundo que o ser humano passa a ter é que caminham lentamente para que a tolerância venha a se concretizar. Embora esse conceito de razão deva ser repensado, no sentido de que seja necessária uma racionalidade não-instrumental. Esse percurso também faz crer que a linguagem, o diálogo, a compreensão de valores morais passam a ser princípios fundamentais na ordem social. Não mais indivíduos necessitam digladiar-se por ideias contrárias, pelo menos isso não mais deveria acontecer.

A ideia de tolerância se assemelha a ética de Habermas, que defende que o entendimento será sempre alvo da ética do discurso. Em meio a vários argumentos, chega-se à verdade; não a verdade objetiva, mas as hipóteses validadas na interação dialógica em que se consegue o consenso.

Com base nos conceitos de tolerância e hospitalidade de Derrida, Hermann (2006) propõe que ao invés de utilizarmos o termo tolerância deveríamos utilizar hospitalidade incondicional, sem impor limites à hospitalidade, pois se o outro for aceito tendo que obedecer a certas regras, ele está sendo tolerado, e isso significa uma hospitalidade condicional. Nesse sentido, o desafio seria então uma hospitalidade incondicional. Para Derrida:

Se alguém acha que estou sendo apenas hospitaleiro porque sou tolerante, é porque eu desejo limitar minha acolhida, reter o poder e manter o controle sobre os limites do meu ‘lar’, minha ‘soberania’, o meu ‘eu posso’ (meu território, minha casa, minha língua, minha cultura, minha religião, etc.). Em acréscimo ao significado religioso de cuja origem acabamos de lembrar, deveríamos também mencionar as conotações biológicas, genéticas ou organicistas (apud HERMANN, 2006, p. 10)

A ética do discurso de Habermas pressupõe a autenticidade do discurso e a prioridade do coletivo sobre o indivíduo. Essa ética não pretende garantir uma vida feliz para o indivíduo, mas assegurar a validade da norma, construída por intermédio do discurso coletivo

gerando um consenso baseado no bem comum. Essa ideia de consenso de Habermas tem relação com a ideia de ser humano universal em que há uma descentralização do eu com vistas ao entendimento, do pluralismo de ideia, com o reconhecimento da alteridade e da diferença.

Na contemporaneidade ainda se percebe a existência de uma racionalidade instrumental que põe em perigo a tolerância, principalmente se analisarmos as formas de violências existentes na atualidade.

O universalismo moral de Habermas, baseado na lealdade aos princípios democráticos, permitiria a todos os indivíduos levantarem suas críticas e pretensões de validade, de modo a superar os limites que levam a necessidade de tolerância e intolerância. Para ele:

Essa passagem reflexiva das fronteiras da tolerância dentro de uma ‘democracia militante’ deve-se à natureza universalista da fundação moral e legal de uma ordem liberal. No sentido estrito, o ‘universalismo’ equivale ao individualismo igualitário de uma moralidade que exige reconhecimento mútuo, no sentido de respeito igual e consideração recíproca por todos. Ser membro dessa comunidade moral inclusiva, que está portanto aberta para todos, promete não apenas solidariedade e inclusão sem discriminação, mas, ao mesmo tempo, direitos iguais para a proteção da individualidade e alteridade de todos (apud HERMANN, 2006, p. 10)

O pensamento de Habermas se mostra bastante coerente, embora fosse necessário alterar o conceito de racionalidade, para uma racionalidade voltada para intersubjetividade, na compreensão do outro. Segundo Hermann, seria:

Uma racionalidade intersubjetiva, que se constitui no reconhecimento recíproco do outro, pode superar os aspectos restritivos e distorcidos na interpretação de valores como a tolerância. Trata-se aqui de uma racionalidade que tem em sua estruturação a abertura ao outro (2006, p. 10)

A questão é: Será que o conceito de racionalidade já não começa a tomar um novo significado, que se funde com as emoções? Será utopia pensarmos em uma sociedade baseada no princípio da tolerância/aceitação?

Penso que embora a humanidade tenha avançado muito nesse sentido, ainda estamos longe de alcançar a tolerância, e talvez isso nunca aconteça em sua totalidade, no entanto, é preciso reconhecer que é necessário ensinar às novas gerações a importância do combate à intolerância, como valor moral numa dimensão formativa.

Uma condição para isso é o amor, e se o amor conforme Maturana (1998) é o resultado da emoção de cooperação, entendido como modo de relação com o outro como legítimo outro, como forma de viver e conviver pode dizer que educar na biologia do amor

gera o espaço aprendente que evidencia a harmonia entre os seres humanos, espaços de aceitação mútua.

A premissa do amor como condição para a educação inclusiva é o tema central do item seguinte. O amor como fenômeno biológico capaz de criar um mundo em comum, de cooperação, de cuidado, de respeito, que afirme a diversidade como algo positivo, de generosidade e solidariedade.

4.3 O AMOR COMO CONDIÇÃO PRIMEIRA PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

Partindo da concepção de que a relação de aceitação do outro, como legítima, na sua diferença, demanda uma atitude de amor, significa que para que a inclusão escolar aconteça cada ser humano necessita perceber-se como parte do outro.

Para isso, a Educação cumpre uma função basal diante das necessidades da nossa época, a qual requer formação humana integral, com base na generosidade, na fraternidade, na solidariedade e principalmente no amor.

Para Mantoan (2004), em se tratando de inclusão escolar, implica na mudança de atitude para com o outro, esse outro que é essencial à nossa constituição humana. Segundo a autora:

A inclusão escolar envolve, basicamente, uma mudança de atitude face ao Outro: que não é mais um, um indivíduo qualquer, com o qual topamos simplesmente na nossa existência e com o qual convivemos um certo tempo, maior ou menor, de nossas vidas. O Outro é alguém que é essencial para a nossa constituição como pessoa e dessa Alteridade é que subsistimos, e é dela que emana a Justiça, a garantia da vida compartilhada. (2004, p. 81)

Com base na discussão sobre diferença/diversidade como referência importante para o entendimento do processo educativo, entendo que as diferenças podem gerar grandes oportunidades de aprendizado e a construção de valores como respeito mútuo e justiça social, mas, para que isso aconteça à escola precisa possibilitar a prática de uma docência baseada nas interações humanas.

Conforme, Moraes (2003, p. 49), “a educação é um processo que só acontece por meio das relações de cuidado na convivência das diversidades. Educar é viver junto às potencialidades, respeitando as diferenças na aceitação do outro”.

Neste processo relacional de cuidado em que acontece a aprendizagem, muitas vezes consideramos apenas a razão e esquecemos que as emoções, conforme afirma Maturana (1998, p. 15), constitui a própria condição de possibilidade da aprendizagem do ser humano. Segundo ele, o “entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção, que constitui nosso viver humano”.

O que se percebe, é que nossa cultura, embora fale de amor, esse amor não é compreendido como um fenômeno biológico. Além disso, não se acredita que ele seja um fator que constitui o humano. O fato de não se perceber a importância essencial do amor como o domínio das ações que constituem o outro como um legítimo outro na convivência, tem a ver com uma cultura que desvaloriza as emoções, por achar que elas perturbam a racionalidade.

Um exemplo bastante claro disso é a forma como somos orientados para agir com nossas emoções, tanto em casa, na sociedade e na escola, no sentido que comumente se pede que seja utilizada a razão, que sejamos racionais e que controlemos nossas emoções. Essa cultura afeta o desenvolvimento da consciência individual e social da criança.

Para Maturana (2006), no mundo ocidental ao valorizar excessivamente a racionalidade, se esquece das emoções que também são fundamentais para a existência humana.

Nós seres humanos modernos do mundo ocidental, vivemos numa cultura que desvaloriza as emoções sem favor da razão e da racionalidade. Em consequência, tornamo-nos culturalmente limitados para os fundamentos biológicos da condição humana. Valorizar a razão e a racionalidade como expressões básicas da existência humana é positivo, mas desvalorizar as emoções – que também são expressões fundamentais dessa mesma existência – não o é. As emoções são disposições corporais (estruturais) dinâmicas que especificam, a cada instante, o domínio de ações em que um animal opera nesse instante. Isso se manifesta pelo fato de que, na vida cotidiana, distinguimos diferentes emoções nos seres humanos e em outros animais diferenciando os diversos domínios de ações (domínios comportamentais) em que eles se movem. (2006, p. 221)

Moraes (2003), com base em Maturana sugere uma educação escolar baseada na “biologia do amor”, no sentido de que seja aceita a legitimidade dos alunos como seres válidos no presente, de modo a corrigir somente o seu fazer, sem jamais interferir na essência, no seu ser. Ao educar na biologia do amor, o respeito pelo outro ou a conduta amorosa para com ele só ocorre se for visto e aceito. Assim, Moraes (2003), com base no pensamento de Maturana, afirma que:

Ao corrigir o ser, ao dizer como o indivíduo deveria ser ou deixar de ser, estaríamos segundo Maturana (1999), negando o outro, destruindo a aceitação de si mesmo e diminuindo a sua auto-estima. Para esse autor, toda a correção do ser do outro o nega. Ao negar o outro, ao mirar na sua auto-estima e o respeito que tem por si mesmo, ao desvalorizar suas condutas, seus comportamentos e suas realizações, com críticas, controle contínuo, desconfianças e exigências cegas, restringimos a sua inteligência a partir da nossa falta de sensibilidade e de inteligência no operar em nosso viver/conviver. O aluno, sendo criado num ambiente de negação, de destruição, poderá em sua fase adulta, apresentar maiores dificuldades para viver na biologia do amor e na intimidade básica, aspectos fundamentais para uma convivência social e familiar mais saudável. (2003, p. 123)

Para que isso aconteça é necessário que o professor tenha capacitação e uma formação humana adequada para tratar a temática que ensina, e atue com o prazer que essa liberdade criativa traz consigo. Além disso, segundo Moraes (2003, p. 124), para que um viver/conviver na biologia do amor aconteça, “o espaço educacional deve ser acolhedor, amoroso e não competitivo, um ambiente onde se avalie e se corrija o fazer, em contínuo diálogo com o ser”.

Uma educação que avalia com notas o aprendizado do aluno, que mede e compara uns aos outros os tornando competitivos, não é uma educação com base na biologia do amor. Infelizmente, o que temos são práticas cotidianas e avaliativas mais preocupadas com a disciplina e com o controle dos alunos, do que com uma prática pautada no diálogo e na interação entre os sujeitos que constituem o espaço escolar, práticas essas que podem ser consideradas instrumentos de exclusão e de fracasso escolar.

Para uma educação que valorize todos os alunos, sem distinção, pode-se dizer com base no pensamento de Maturana que é preciso que haja amorosidade nas relações pedagógicas, que se reconheça do outro como legítimo na sua diferença e em seu modo de ser e de estar no mundo, que haja cooperação e generosidade entre todos os envolvidos no processo do aprender como um fenômeno. Conforme Maturana:

A tarefa da educação escolar é permitir e facilitar o crescimento das crianças como seres humanos que respeitam a si próprios e os outros com consciência social e ecológica, de modo que possam atuar com responsabilidade e liberdade na comunidade a que pertencem (2000, p. 13)

Numa educação baseada em valores humanos, o amor como condição primeira, deve ser desenvolvido desde o início da formação infantil para atender às dimensões do ser humano em suas diversas expressões. Conforme Maturana e Dávila (2009), o amor faz parte da nossa biologia, da nossa condição humana, ou seja, nascemos seres amorosos.

Nascemos, você, eu, o outro, a outra, os outros, como seres amorosos; essa é a nossa condição constitutiva como seres humanos. Condição que não é

própria de alguns, mas que é própria de todo ser humano. Se sou um ser humano, nasci como um ser amoroso. Conservo neste presente essa amorosidade mesmo em meu viver cotidiano? Estar consciente deste fundamento no amar no encontro com o outro, a outra ou os outros é o que torna possível o conversar libertador. (MATURANA e DÁVILA, 2009, p. 237)

Como aponta Maturana e Dávila (2009), nós seres humanos nascemos amorosos, e complementando, como o pensamento Arendtiano, ao tratar da natalidade também nascemos livres de valores e preconceitos, e assim, vamos assimilando os valores culturais com os quais nos deparamos, e que nos moldam. É muito grande a responsabilidade da educação escolar, não apenas em relação à aprendizagem, mas em todos os aspectos da vida, pois conforme nos mostram Maturana e Dávila, podemos escolher se queremos ser “*homo sapiens sapiens*, *Homo sapiens amans*, *Homo sapiens agressans* ou *Homo sapiens arrogans*, pois nossas emoções são responsáveis por nossas escolhas.

Conservar essa linhagem *Homo sapiens amans* em uma época em que os valores humanos são desconsiderados e as relações são líquidas é algo desafiador para a educação e para a humanidade. No nosso presente histórico a presença de *Homo sapiens-Amans agressans* e *Homo Sapiens-Amans arrogans* surgem pelo modo de vida existente, pois ninguém nasce assim, nasceram amorosos, da mesma maneira que nascem todos os seres humanos. “No amar que nos traz bem-estar ao viver, estamos em nossa condição primária como *Homo sapiens-amans amans*” (MATURANA e DÁVILA, 2009, p. 237)

Quando a aprendizagem acontece em um espaço de amorosidade se tem uma abertura muito grande para uma relação de aceitação, e como consequência, para um acolhimento ecológico do outro, pois a socialização acontece com mais facilidade no amor, sendo que na ausência do amor a socialização não acontece. A aprendizagem com base na solidariedade, na cooperação e no acolhimento do outro só acontece se tiver como pressuposto uma conversação num linguajar de amorosidade entre os indivíduos, o que nos torna humanos.

Nesta Perspectiva, Maturana (1997) afirma que:

O que nos faz seres humanos é nossa maneira particular de viver juntos como seres sociais na linguagem. E nessa maneira particular de coexistência que nos faz humanos, o amor é o fenômeno biológico que nos permite escapar da alienação anti-social criada por nós através das nossas racionalizações. É através da razão que justificamos a tirania, a destruição da natureza ou o abuso sobre outros seres humanos na defesa de nossas propriedades materiais ou ideológicas. Justificamos a tirania afirmando que outros seres humanos deveriam obedecer nossos caprichos sobre a verdade ou a realidade, porque possuímos um acesso privilegiado a elas. A aceitação do outro sem exigências é o inimigo da tirania e do abuso, porque abre um espaço para a cooperação. O amor é o inimigo da apropriação. (1997, p. 186)

Se o amor como afirma Maturana abre espaço para a cooperação, para a aceitação, logo, é condição para uma educação de qualidade e que abarque os pressupostos da inclusão escolar.

Como vimos, os seres humanos vivem no linguajar, que ocorre no fluir do conviver e também no fluir de nossas emoções. Em “O Caminho do amar” de Maturana e Dávila, (2009), o autor nos coloca que “Entre todas as emoções que vivemos no fluir de nosso emocionar, o amar é o fundamento do viver no bem estar na aceitação implícita na legitimidade de toda a existência que evocamos ao falar do Caminho do Tao.” (MATURANA e DÁVILA, 2009, p. 83)

O amar, não espera retribuições e não tem expectativas, não admite adjetivos, e se for ao contrário, é manipulação, mentira, então, se alguém falar que ama, está justificando, e, se tem que justificar então não amas.

O amar não é nem generoso, nem altruísta, nem solidário, simplesmente não admite adjetivos. Quando usamos adjetivos que qualificam a natureza do amar ao falar de amar, revelamos que não há amar. A intenção de amar no amar nega o amar, e a conduta que queremos seja amorosa aparece manipulativa. (MATURANA e DÁVILA, 2009, p. 83)

O amar como propõe Maturana & Verden-Zöller (2006) ocorre no fluir do viver presente na legitimidade de tudo, não tem dualidade, não faz distinções entre bom ou mau, feio e bonito, dessa forma, não quer nem busca consequências, refere-se ao viver o presente sem o apego ao ser de um ser que não é.

Os seres vivos, segundo eles, interagem uns com os outros, provocando mudanças estruturais a partir de suas interações, ou seja, ao interagirmos uns com os outros, constituímos uns aos outros, e uns junto com os outros. Essas interações ocorrem sem planejamento intencional, se dão espontaneamente, sem justificativas, apenas por prazer.

Podemos dizer que está aí também à raiz da amizade, pois segundo Agamben, “a amizade é a condisão que precede toda divisão, porque aquilo que há para repartir é o próprio fato de existir, a própria vida. E é essa partilha sem objeto, esse com-sentir originário que constitui a política”. (AGAMBEN, 2009, p. 92)

Agamben mostra uma ligação estreita entre as palavras filosofia e amigo, em que na palavra “filosofia”, “filo” quer dizer amigo e “sofia” quer dizer sapiência, onde se mostra que a sapiência não se dá sem a amizade nem a amizade mais amiga se dá sem a sapiência. Embora se possa ter amigos por causa da utilidade de tê-los, ou por causa do prazer de tê-los, não por causa da sapiência.

As analogias ao termo amigo apresentadas por Agamben nos faz refletir sobre como é comum alguém dizer sem saber o que está dizendo que “tem muitos amigos”. Mas, sabendo do significado aproximado do termo, em que amigo é um outro si, quem é que ousaria dizer que é amigo de alguém?

Essa pergunta é complexa, pois a amizade em Agamben (2009), não é uma propriedade ou uma qualidade de um sujeito, pois como ele afirma “Dois amigos não se fundem!”, ou seja, trata-se de amizade entre dois amigos apenas, nem mesmo Agamben consegue definir que se possa ter amigos, e até mesmo a definição do termo.

Novamente podemos associar a amizade ao pensamento de Hermann (2006), referente à tolerância e a alteridade, o consentimento e o reconhecer-se no outro, encontra-se no outro de mim mesmo e o outro do outro que ao se encontrarem fundamentam a amizade. Se é amigo porque se é amigo, e essa, é a razão porque “amigo” não é predicado. Agamben (2009) tenta mostrar que o amigo não divide experiências com outro amigo, o amigo se divide para dividir. Dessa forma, podemos dizer, por exemplo, que duas crianças que são amigas brincam juntas porque são amigas e não brincam juntas para ficarem amigas.

Tolerância conforme Hermann (2006), é também uma condição ou ingrediente para o amor, e até mesmo para a amizade de Agamben (2009).

O conceito de amar proposto por Maturana & Verden-Zöllner (2006) é complexo, mas também muito “simples”, trata-se de uma disposição corporal, natural e fundamental ao ser humano. É o que nos permite viver como seres sociais, é o que nos permite aceitar o outro sem exigências ou justificativas, é o que abre espaço à cooperação, a tolerância de Hermann (2006), embora esse simples seja algo complicado para nós seres humanos, pois ainda negamos o outro, e isso nega o amor. Se culturalmente enfatizamos a competição, a ambição, instrumentalizando nossos atos e relações e se essa postura é vista como natural não amamos por completo.

A intolerância e a racionalidade instrumental observada em nossa sociedade nos leva a questionar a possibilidade de vivermos algo parecido com o que nos provoca Maturana & Verden-Zöllner (2006), Agamben (2009) e Hermann (2006). Vemos o outro como um inimigo, o negamos para afirmar a nós mesmos, e se não confiamos no outro não o aceitamos como inteiramente outro e, portanto, não o amamos.

Conforme Maturana & Verden-Zöllner (2006), não precisamos de motivos, de justificativas para amar, simplesmente amamos, porque nossa natureza é assim. Desta forma, o ponto central do amar não é o que acontece com o outro, mas consigo mesmo. Mas é necessário o bem-estar de si mesmo e do outro, pois negar o bem-estar do outro é estar preso

ao valor que se atribui à justificação da negação do bem-estar do outro. O amar consiste no desapego em todas as dimensões do viver como um resultado espontâneo.

Por fim, entendo que é fundamental debater em torno de ações que favorecem a formação da sensibilidade e dos valores da tolerância, solidariedade e respeito pelo outro, como formas de modificar a prática educativa para uma educação que seja realmente inclusiva. Talvez o maior desafio seja fazer com que todos entendam que a escola é um lugar privilegiado de encontro com o outro. Este outro que é, sempre e necessariamente, diferente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enquanto pesquisador, o processo de elaboração desta dissertação de mestrado que envolveu leituras, reflexões, dúvidas, orientações, desconfortos, mas também alegrias, fez suscitar novas percepções sobre a educação inclusiva, mas também causou rupturas em meu modo de ser humano. Já não sou mais o mesmo Renato; Não tenho mais os mesmos pensamentos, surgiram novas maneiras de agir e perceber o outro. Já me é mais natural perceber que não existimos sem o outro, que somos seres de relações em uma interdependência.

Inicialmente, pensei que dissertar sobre este tema seria somente um referencial sobre o processo de educação inclusiva, mas com o andamento da pesquisa percebi que o maior favorecido fui eu; Certamente o meu conviver já é melhor que antes, em diversas situações já consegui me colocar no lugar das pessoas com as quais me relaciono, e o surpreendente nisso tudo: percebi que também sou um diferente.

Por vezes, cheguei a pensar que uma educação inclusiva que supere os entraves existentes e reconheça as diferenças em contextos de igualdade fosse utopia¹¹; Foi então que entendi que as mudanças iniciam dentro de nós, que precisamos desenvolver em nosso interior atitudes de compreensão, amor, respeito e aceitação para com o outro.

Neste estudo, investiguei pressupostos filosóficos e antropológicos que possam fazer uma educação capaz de reconhecer o outro, valorizando sua singularidade e humanas. Busquei maior compreensão e entendimento a respeito da complexidade do ser humano, sua condição humana na contemporaneidade, bem como o que é, como, e qual o sentido de educação inclusiva. Investiguei também teorias que trazem concepções que apresentam possibilidades para o reconhecimento e aceitação do outro como outro, além de pressupostos capazes de possibilitar a criação de espaços escolares de acolhimento e aceitação.

Diante destas prerrogativas, dos desafios da inclusão escolar em reconhecer as diferenças em contextos de igualdade, percebo que a educação inclusiva que temos não coincide com a que queremos. Ela é sim um ideal, mas não é real, e isso nos faz refletir: será que o que teremos no futuro será o que almejamos de acordo com a atual conjuntura? É preciso que tenhamos uma visão prospectiva e de esperança com base no que temos agora, e para isso, é necessário sair do imaginário para o plano da práxis.

¹¹ O termo “utopia” neste contexto é utilizado com sentido de fantasioso; quase impossível de ser realizado.

Ao falar de práxis na educação, compreendo que essa precisa ser melhorada, e isso demanda o envolvimento escola/aluno/família/comunidade. No campo das políticas e diretrizes exige ainda abrir portas para o diálogo, mas para isso é necessário ter o que mostrar como produto de um processo, do contrário se continuará a ver o mesmo cenário, com orientações que surgem de cima para baixo, como um bate martelo.

Infelizmente a educação inclusiva não é a que queremos; o que temos é uma falsa inclusão, excludente de uns em relação a outros. Além disso, é um equívoco pensar que o que está nas políticas e diretrizes é o que se pratica, embora sejam necessárias perspectivas de inclusão baseadas nos direitos humanos e no que as políticas existentes defendem.

Ao refletirmos sobre o humano, é necessário reconhecer a existência da complexidade, de que somos seres complexos em uma sociedade complexa. Embora não desejamos vê-la, porque isso implica em perceber a obscuridade, a fragilidade, a indignidade, os rastros de destruição da existência humana e da sociedade.

Fiz críticas à sociedade hierarquizada, mas porque percebo que ela não combina com a sociedade democrática, que necessitamos de humanização em lugar de socialização. Compreendo que onde há dominação, manipulação, exclusão, indiferença e intolerância, há simplicidade e não complexidade, mas é da complexidade como propõe Morin que precisamos. Outra indagação suscita: se temos um ser humano complexo, o que significa educa-lo?

É necessário ainda, admitir que somos seres naturais e culturais ao mesmo tempo, somos seres racionais, mas também emocionais, existe um imbricamento entre razão e emoção que é o que torna possível o humano. Não podemos falar em educação inclusiva sem compreender melhor sobre quem somos e como somos.

Lembremo-nos do que fez com que o hominídeo decidisse abandonar sua condição de mero animal. Será que podemos minimizar nossa condição *demens* para caminhar num contexto de homo-sapiens?

Nota-se que para se vivenciar uma educação inclusiva que reconheça a diversidade e a entenda como algo positivo, precisamos de uma educação com base na complexidade, que valorize a integração entre os diversos saberes, uma educação que saia do contexto normativo e que valorize o pensar, a colaboração, a generosidade, a solidariedade, o respeito à alteridade do outro, que ensine a conviver em contextos de igualdade. Uma educação como Maturana e Verden-Zöllner (2006) nos propõe, com base no amar como fenômeno biológico, resultado da emoção de cooperação. O amar e não o amor, pois como afirma Maturana e Dávila, (2009), amar não precisa conceituar, nem justificar.

Carecemos vivenciar atitudes de amizade como os animais, compartilhar, com-sentir, e aí convém usar novamente das palavras Agamben (2009), ao exemplificar que o gado compartilhem o pasto, “porque aquilo que há para repartir é o próprio fato de existir, a própria vida”, mas nós humanos não dividimos nada, ou quase nada e, se esperamos algo do outro, nos interessa o benefício.

Investir em um ensino assim, baseado na interligação dos saberes, desfragmentado, transdisciplinar, que supere o reducionismo e permite a diversidade pode criar condições para reencantar a educação e a humanidade.

Vale ressaltar, ainda, que, a dignidade humana se constitui nas relações de convivência mútua entre seres humanos, mantidas no amor e na naturalidade da aceitação. Se nascemos como seres amorosos, uma condição que é própria dos seres humanos conforme Maturana e Dávila (2009), como podemos nos manter amorosos, sem negar o outro ao longo da vida? Como pensar a diversidade com igualdade de direitos?

Essas são questões profundas e difíceis de responder. O que temos é uma sociedade que se pauta na ‘igualdade’, mas numa igualdade que nega a pluralidade, no não reconhecimento da diversidade, na qual o ser humano se despersonaliza e adquire o status de coisa a ser consumida e logo descartada. Os membros dessa sociedade são qualquer coisa, menos diferentes ou únicos. Mudar isso requer valorizar as diferenças como objeto de conhecimento e, permitir que a complexidade e heterogeneidade da natureza humana se manifestem.

Se o amor faz parte da nossa essência, se nascemos amorosos e esse amor se desvirtua com o tempo, então, educação para o respeito às diferenças deve ser iniciada desde cedo, na educação infantil, e desde o início permitir ouvir, dar voz, permitir a participação, que façam escolhas. Desejar ouvir o que o outro tem a dizer e reconhecer a validade do que ele tem a falar, isso é reconhecer a complexidade de cada indivíduo, de cada uma das crianças que estão em sala de aula.

É preciso compreender que todo ser aprende e aprende, e que se aprende muito mais em conjunto, numa convivência de ajuda mútua e de solidariedade. Entender que o machucado na afetividade do ser humano é o maior machucado, pois o indivíduo que acredita ser diferente pelo preconceito abandona a esperança, e para constatar isso, não precisamos de nenhuma teoria, pois as escolas estão cheias de exemplos, em que o fracasso escolar ainda é atribuído ao aluno.

Não o bastante, quero deixar claro que as reflexões suscitadas nesta dissertação de mestrado não têm o objetivo de julgamento, até mesmo porque a educação e nela englobamos

a inclusão escolar, é um processo, um processo aberto, em construção. Entendo que a Inclusão enquanto processo, para dar certo requer mudanças nos procedimentos, nas práticas pedagógicas e nas práxis que dela resultam. Muitas vezes tentamos transferir as lacunas da educação para o outro, e esquecemos que as mudanças devem começar em nós, desenvolver em nós mesmo uma atitude compreensiva, de aceitação e de mobilização para o acolhimento.

É preciso mudanças de pensamentos e atitudes em que o eu acredite no outro assim como o outro acredite em nós, de modo que o eu se mostre com a mesma dignidade que quer que o outro lhe olhe.

Essas visões podem parecer utopias, mas se utopias são horizontes que nos fazem agir, caminhar, quem sabe possamos ter perspectivas mais otimistas com relação à inclusão escolar, um convite para irmos juntos e juntos percorrer.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o Contemporâneo? e outros ensaios**. Chapecó: Argos, 2009.

AGAMBEN, Giorgio. *Nudez*. Lisboa: Relógio D' Agua Editores, 2009. ARON, Raymond. **Etapas do pensamento sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

_____. **A condição Humana**. Tradução de Roberto Raposo. 10 Ed. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. **Vidas desperdiçadas**. R.J.: Jorge Zahar, 2005.

_____. *Globalização: As consequências humanas*. Tradução: Marcus Penchel. Jorge Zahar Editor. *Rio de Janeiro*. 1999.

_____. **Modernidade Líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

_____. **Amor Líquido. Sobre a fragilidade dos laços humanos**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

_____. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

_____. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2005.

BOBBIO, N. **A era dos direitos. 15ª tiragem. Rio de Janeiro**: Campus, 1992.

BONETI, L. W. **Estado e exclusão social hoje**. In: ZARTH, P. (Org.). *Os caminhos da exclusão social*. Ijuí: Unijuí, 1988.

BRAKEMEIER, Gottfried. **O ser humano em busca de identidade: contribuições para uma antropologia teológica**. São Leopoldo/São Paulo: Sinodal/Paulus, 2002.

CENCI, D. R.; ROESLER, D. A. & PROSSER, E. M. S. A crise da modernidade e a ética da vida na relação homem-natureza. In: Anais do 1º Seminário sobre Sustentabilidade, UNIFAE, Português, Centro Universitário Francisca no do Paraná, Curitiba – PR, Brasil, 2006.

CHAUÍ, Marilena de Souza. *O que é Ideologia?* São Paulo: Brasiliense, 2001.

_____. **Convite à Filosofia**. 13. ed. São Paulo: Ática, 2005.

DELEUZE, Gilles. **“Controle e Devir”**. In: *Conversações (1972 – 1990)*. RJ: Editora 34, 1992.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FROMM, Erich. **Ter ou Ser?** Trad. de Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

FOUCAULT, Michel. **A governamentalidade**. In: _____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1992. p.277-293.

_____. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro, Graal. 1982.

GAIO, Roberta & MENEGHETTI, Rosa G. Krob (Orgs.). **Caminhos pedagógicos da educação especial**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991

_____. **Modernidade e Identidade**. 1.ed. Rio de Janeiro: Zahar Ed.,2002.

HABERMAS, Jürgen. **Pensamento pós-metafísico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

HABERMAS, Jürgen. **O futuro da natureza humana: a caminho de uma eugenia liberal?** Trad. Karina Jannini. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

HADDAD, S. **Educação e exclusão no Brasil**. São Paulo: Observatório da Educação/ação Educativa, 2007.

HADDOCK-LOBO, Rafael. **Da existência ao infinito**: Ensaio sobre Emmanuel Lévinas. São Paulo: Loyola, 2006.

HERMANN, Nadja. **Ética, Estética e Alteridade**. In: Cultura e alteridade: confluências. Org. TREVISAN, A. e TOMAZETTI, E. Ijuí: Unijuí, 2006.

HERMANN, N. **Racionalidade e a tolerância no contexto pedagógico**. In: FÁVERO, A. A.; ALBOSCO, A.; MARCON, T. (Org.). *Sobre a filosofia e a educação: racionalidade e tolerância*. Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo, 2006.

HORKHEIMER, Marx. ADORNO, Theodor W. **Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Trad. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

KANT, Emmanuel. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. Tradução de Paulo Quintela. Lisboa: EDIÇÕES 70 Ltda, 2007.

LÉVINAS, Emmanuel. **Ética e infinito**. Tradução de João Gama. Lisboa: Edições 70, 1982.

_____. **Totalidade e infinito**. Tradução de José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições70, 1980.

MARCON, Telmo. (Org.). **Sobre filosofia e educação: racionalidade e tolerância**. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2006. Disponível em:

<<http://w3.ufsm.br/gpracioform/artigo%2002.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 1. ed. São Paulo: Moderna, 2006a.

_____. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2006b.

_____. **Produção de conhecimentos para a abertura das escolas às diferenças: a contribuição do LEPED/Unicamp.** São Paulo, 2005. Disponível em: <<http://www.bancodeescola.com/cenario.htm>>. Acesso em: 25 de abril de 2013.

_____, Mari a Teresa Eglér. **Caminhos pedagógicos da Educação Inclusiva.** IN: MANZINI, Eduardo José. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação Revista Percurso –NEMO, Maringá, v. 4, n. 2, p. 149-171, 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/Percurso/article/viewFile/18577/10219>>. Acesso em 20 de Julho de 2014.

MATTOS, Sandra Maria Nascimento. **Inclusão/exclusão escolar e afetividade: repensando o fracasso escolar das crianças de classes populares.** Educ. rev. nº 44 Curitiba Apr. /June 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602012000200014>>. Acesso em: 13 de Abril de 2014.

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

_____. **Da Biologia a Psicologia.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. **Cognição, ciência e vida cotidiana.** Belo Horizonte: UFMG, 2001.

_____. **A ontologia da realidade.** Editora UFMG, Belo Horizonte, 1997.

MATURANA, Humberto; DÁVILA, X. Y. **Habitar o humano: em seis ensaios de Biologia-Cultural.** São Paulo: Palas Athena, 2009.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento. Campinas: Psy II, 1995.**

MATURANA, Humberto R.; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia.** São Paulo: Palas Athenas, 2006.

MORAES, Maria Candida. **Educar na biologia do amor e da solidariedade.** Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. **Transdisciplinaridade e educação.** UCB/DF/Brasil, In: Rizoma Freireano, 6, 2010. Disponível em: <<http://www.rizoma-freireano.org/index.php/transdisciplinaridade-e-educacao--maria-candida-moraes>>. Acesso em 30 de Maio de 2014.

MORIN, E. **O enigma do homem: Para uma nova antropologia.** Tradução de Fernando de Castro Ferro. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

_____. **O Enigma do Homem - Para uma Nova Antropologia**, Rio de Janeiro. Zahar Editores, 1979.

_____. **O método II: a vida da vida**. 2º Ed. Portugal: Publicações Europa-América, 1989.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3.ed. SP: UNESCO, 2001.

_____. **O método 5. A humanidade da humanidade. A identidade humana**. Trad. Juremir Machado da Silva. 4ª Edição – Porto Alegre: Sulina, 2007.

_____. **O paradigma perdido: a natureza humana**. Tradução: Hermano Neves. 6ª ed. Portugal: Publicações Europa-América, 2000.

NOVAES, Adauto. Entre dois mundos. In: NOVAES, Adauto (Org.). *A condição humana: as aventuras do homem em tempos de mutação*. São Paulo: Agir, 2009.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. MEC. Brasília, 1997.

PARDO, José Luis. **El sujeto inevitable**, in: CRUZ, Manuel (org). *Tiempo de subjetividad*. Barcelona: Paidós, 1996:133-154.

PASOLINI, Marcella Simonetti. Análise do atendimento da educação especial no município de Colatina/Espírito Santo: construindo um olhar na perspectiva inclusiva. (Dissertação de mestrado) UFES, 2008.

PRIETO, R.; ABENHAIM, E. **Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva - direitos humanos na escola**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. Publicação coordenada pela Comissão de Direitos Humanos do Conselho Federal de Psicologia.

PRIGOGINE, I. E STENGERS, I. (1997). **A Nova Aliança: A Metamorfose da Ciência**. (M. Faria e M. Trincheira, Trad.). Brasília: Ed. UnB. (Trabalho original publicado em 1984).

PRIETO, Rosângela Gavioli. **Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação do Brasil**. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006b.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

SERPONE, Fernando. Caso Suzane von Richthofen, 2011, Disponível em :<<http://ultimosegundo.ig.com.br/brasil/crimes/caso-suzane-von-richthofen/n1596994333920.html>>. Acesso em: 25 de Abril de 2014.

SEVERINO, A. J. **Educação e transdisciplinaridade**. RJ: Lucerna, 2002.

SKLIAR, Carlos. Inclusão que é “nossa” a diferença que é do outro. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

_____. Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SHATTUCK, Roger. **A Explosão do Conhecimento: Ciência e Tecnologia**, in: Conhecimento proibido, São Paulo, Companhia das letras, 1998, p. 173/224.

SILVA, Patrícia Bressan da. *Aspectos semiológicos do direito do ambiente*. Belo Horizonte: Del Rey, 2004. p. 12.

SILVA, Tomas Tadeu da (org.) **Identidade e diferença**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 101

SLOTERDIJK, P. **Regras para o parque humano: uma resposta à carta de Heidegger sobre o humanismo**. São Paulo: Estação Liberdade, 2000.

STAINBACK, Susan, et AL. **Fundamentos do Ensino Inclusivo**. In: STAINBACK, Susan, STAINBACK, William. Inclusão: um guia para educadores. Tradução por Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

STRIEDER, Roque; ZIMMERMANN, Rose Laura Gross. **Inclusão escolar: um desafio da igualdade na convivência com os diferentes**. Rev. Teoria e Prática da Educação, v. 14, n. 3, p. 127-140, set./dez. 2011. Disponível em: <http://www.dtp.uem.br/rtp/volumes/v14n3/12.pdf>. Acesso em 13 de Setembro de 2014.

STRIEDER, Roque. **Dignidade humana como desafio da inclusão escolar**. Anais do IX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Caxias do Sul, RS, 2012. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1191/652> >. Acesso em 08 de Agosto de 2014.

STRIEDER, Roque. **Nas dobras e endobras da educação inclusiva: da igualdade para a convivência com os diferentes**. Joaçaba: Editora Unoesc, 2013.

Tribunal Superior Eleitoral. **Recadastramento biométrico**. 2014. Disponível em: <http://www.tse.jus.br/eleitor/recadastramento-biometrico> Acesso em 20 de Novembro de 2014.

TUBERT, Silvia, **Mulheres sem sombra - Maternidade e novas tecnologias reprodutivas**. Rosa dos Tempos, Rio de Janeiro, 1996

WATTE, Clediana ; STRIEDER, Roque. **Ciências e possibilidades de melhoria nas concepções de vida e convivência**. REP - Revista Espaço Pedagógico, v. 19, n. 2, Passo Fundo, p. 325-340, jul./dez. 2012.

WEBER, Max. A objetividade do conhecimento nas ciências sociais. In: COHN, Gabriel (Org.). Max Weber: sociologia. 7. ed. São Paulo: Ática, 2003.