



Educação inclusiva: um convite para pensar a complexidade humana

Roque Strieder, Clenio Lago

Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação–Mestrado em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina/Brasil

Resumo

Educação inclusiva exige olhar o ser humano em contextos multidimensionais. Essa perspectiva exige discutir a fragilidade do reconhecimento das diferenças e a importância da participação da filosofia da educação como catalizadora desses debates. O objetivo é investigar possíveis contribuições da filosofia da educação, visando uma melhor compreensão de como, ações inclusivas, podem ser potencializadas no universo da complexidade e das atitudes transdisciplinares. O estudo tem caráter qualitativo e busca em referenciais teóricos. Reconhece que a educação inclusiva existe em potencial, mas lhe falta atualização. Destaca que a filosofia da educação pode conduzir reflexões para reconhecer a condição humana, olhando-se e compreendendo-se a partir do outro.

Palavras-chave: educação inclusiva, filosofia da educação, transdisciplinaridade.

Considerações iniciais

No seio dos debates da filosofia da educação já não pode ficar ausente a temática da educação inclusiva, uma temática onde são poucos os consensos. As chances da educação inclusiva aumentam se reconhecermos a importância de conceber o ser humano como complexo e envolto em múltiplas dimensões. Nessa perspectiva a filosofia da educação pode contribuir para ampliar a compreensão e propor a conjugação de diferentes concepções, criando uma predisposição para aceitar o que acontece em outros níveis de realidade. A proximidade para com a filosofia da educação afasta o esteio em donos da verdade e reconhece que toda e qualquer posição intransigente nega a interdependência de fenômenos e processos e a complexidade das realidades plurais.

Está no cerne da filosofia da educação que os fenômenos educacionais, tal como os seres humanos, só podem ser compreendidos em contextos multirreferenciais de conexões e vínculos formando uma trama rizomática (DELEUZE, GUATTARI, 1995). Nessa trama a educação inclusiva é expressão de vida, expressão do encontro de processos vitais e cognitivos, uma vez que vida e aprendizagem não se separam. E, se a vida é produzida a partir de uma organização autopoietica, as relações e interações que se auto-eco-organizam garantem a dinâmica da vida. Então, faz sentido a afirmação de Maturana: “Se não vemos o outro como um outro legítimo, não nos importamos, esse é o nosso problema. Não vemos, não expandimos nossa visão, agimos colocando fronteiras” (2000, p. 99).

Particularmente aqui, sem menosprezar ou desconsiderar as inúmeras outras entradas e variáveis, necessárias nas reflexões e ações inclusivas, deseja-se destacar a importância da filosofia da educação no desafio de uma melhor compreensão de como ações inclusivas podem ser potencializadas no universo da complexidade e das atitudes transdisciplinares.

A transdisciplinaridade é mais uma das vozes que, nutrida na complexidade, convida educadores e educandos a criarem ambientes e contextos formativos mais dinâmicos e flexíveis. A transdisciplinaridade, pautada no princípio da cooperação e da solidariedade, realiza cenários de respeito às diferenças e reconhece a diversidade cultural, como forma de enriquecer experiências individuais e coletivas.

Ao reconhecê-la como um indicativo, reflexivo e filosófico, favorável à educação inclusiva, fica reforçado que um dos grandes fatores de inclusão está na lógica do terceiro incluído. Uma lógica que encontrou seu berço na física quântica e, ao gerar um modelo emergente de conhecimento, mostra a “[...] coexistência entre pares de contraditórios mutuamente exclusivos” (NICOLESCU, 1999, p. 29).

Se reconhecermos as insuficiências, as fragilidades e a existência de arbitrariedades nas lógicas excludentes, que sustentam ordenamentos sociais e culturais, pode-se contribuir para transformar mentalidades pedagógicas e educativas.

Para a filosofia da educação e as experiências educativas, as mudanças de mentalidade envolvem reflexões exigentes e abertas sobre educação, sobre ser humano, sobre o modo de fazer sociedade, numa contemporaneidade que se constitui ao ser realizada em contextos complexos e mutáveis.

O estudo é uma busca em referenciais teóricos que, segundo Marconi e Lakatos (2008), não são uma mera repetição do que já foi escrito sobre um determinado assunto, mas uma investigação de um tema sob enfoques diferentes para chegar a conclusões inovadoras.

Entendemos que o olhar da filosofia da educação para os suportes teóricos da atitude transdisciplinar referenciam possibilidades de enriquecimento dos debates sobre educação inclusiva, ampliando as discussões e compreendendo que também existem interesses ideológicos como o de ser mais um mecanismo de exclusão ou dispositivo para governar populações (FOUCAULT, 1999). A contribuição das reflexões da filosofia da educação permite renovar a esperança na acolhida ao outro,

por que uma das fontes potencializadoras da educação inclusiva.

Trajatória educativa e a mutabilidade dos cenários

A filosofia da educação alerta sermos frutos de uma ciência, de uma sociedade e de uma estrutura de concepções que, historicamente, foram exigindo e estabelecendo regras de pertencimento. Na atualidade, o ideal de ser humano atrai-nos ainda, preferencialmente, para a lógica da homogeneidade.

Nem todos os modos de pensar do renascimento, do iluminismo e mesmo da modernidade como um todo, como também na chamada pós-modernidade, caminham numa direção humanizadora. O cenário dos primórdios da modernidade também concebeu a visão cartesiana e estática de mundo, como entidade ordenada e homogênea. O paradigma cartesiano e mecanicista influenciou fortemente o modo ser, o modo de vida e o modo de fazer ciência ao longo da modernidade.

Segundo Morin (2000, p. 94) o cartesianismo “É uma inteligência ao mesmo tempo míope, daltônica, zarolha; ela acaba frequentemente por tornar-se cega. Ela destrói na origem as possibilidades de compreensão e de reflexão, eliminando também as chances de julgamento correto ou de uma visão a longo prazo.”

A proposição fragmentária, em relação ao ser humano, aos fenômenos e às coisas naturais, também se tornou o jeito de organizar e lidar com a população, lidar com os processos educacionais e entender os processos de ensino e aprendizagem nas escolas. A sociedade atual configura-se ainda com base no ideal cartesiano, como escreve Santos (2005, p. 2): "As estruturas e normas universitárias por longos anos têm se apoiado nos princípios cartesianos [...] Esse modo cartesiano de ser direciona o olhar das pessoas, exclusivamente para o que é objetivo e racional, desconsiderando a dimensão da vida e da cotidianidade: a emoção, o sentimento, a intuição, a sensibilidade e a corporeidade.”

Mesmo que a ciência contemporânea evidencie ser a concepção mecanicista de universo, de sociedade e de ser humano, não mais defensável, sob o ponto de vista científico, a educação contemporânea ainda privilegia concepções baseadas nessa visão. As consequências sociais desses equívocos educacionais são fortes e contribuem para a consolidação de um modo de vida marcado por relações de desencontros, seja em âmbito familiar, escolar, social ou profissional.

No universo da filosofia da educação também estão presentes reflexões questionadoras sobre a dimensão da lógica capitalista e tecnocientífica. Diante da supremacia da mesma assistimos

passivos á proliferação de políticas econômicas que negam aos mais pobres um lugar e uma parte dos recursos naturais. Sustenta-se essa miséria mesmo sabendo que a paz mundial e relacional está intrinsecamente vinculada à erradicação da pobreza (RICOEUR, 2006). Persiste, assim, como ilusória toda e qualquer tentativa de lidar com o problema da pobreza no âmbito da ortodoxia do capitalismo pregado e praticado, atualmente.

Entre os desafios da educação inclusiva está a dinâmica de refletir filosófica e pedagogicamente a erradicação da pobreza, do analfabetismo. É nesse sentido que Martha Nussbaum (2003, apud HERMANN, 2010, p. 91/92) considera que quem “[...] se dedica a escrever ou ensinar filosofia é uma pessoa afortunada como poucos seres humanos o são, ao poder dedicar sua vida à formulação dos pensamentos e sentimentos mais profundos acerca dos problemas que mais a têm motivado e fascinado. Mas esta vida estimulante e maravilhosa é também parte do mundo em seu conjunto, um mundo em que a fome, o analfabetismo e a doença são a sina diária de grande parte dos seres humanos que ainda existem, assim como causas da morte de muitos que não existem ainda. Uma vida de ociosa e livre expressão é, para a maioria da população mundial, um sonho tão distante que raramente se chega a conceber. O contraste entre essas duas imagens da vida humana conduz a uma pergunta: Que direito tem alguém de viver num mundo feliz, que pode expressar-se livremente, enquanto exista o outro mundo e alguém seja parte dele?”

A filosofia da educação se conjuga com a dimensão evolutiva da espécie humana discutindo a pluralidade das maneiras humanas de ser em sociedades amplas e complexas, nas quais a diversidade sonha o reconhecimento da diferença. Nessa discussão Ingold (1995, p. 08) considera a importância da cultura como “[...] capacidade para gerar a diferença”. Trata-se, segundo o autor citado, de um “[...] processo criativo, que se realiza no curso ordinário da vida social, e através dela, é que a essência da condição de humanidade se revela como diversidade cultural” (1995, p. 8).

Efetivar a educação inclusiva passa pelo reconhecimento de que “[...] ‘tornar-se humano’ significa tornar-se diferente dos demais seres humanos” (INGOLD, 1995, p. 8). Um outro diferente, que se manifesta num idioma diferente, possui uma diferente militância política partidária, que têm crenças diferentes, possui condição econômica diferente, pertence a uma outra nacionalidade, que optou por ser vegetariano, ou diverge na cor da pele.

Ao invés da cultura como geradora de diferenças aposta-se na cultura do eu que cultua o individualismo para ser vivenciado como uma essência natural.

É, como escreve Agamben (2002), uma abstração do outro e sua redução a conceito, um mero dado numérico e estatístico, um ser reduzido a *zoé*, uma vida nua que perdeu a capacidade de mostrar-se na singularidade do próprio rosto. Diante dessa incapacidade e, uma vez reduzido a conceito, fica fácil intervir sobre ele de forma instrumental e até violenta.

É uma espécie de racismo moderno que, segundo Caponi (2004) não está ligado a mentalidades ou ideologias, mas significa vulnerabilidade diante das tecnologias de poder. Esse racismo moderno, advogando poder se torna indispensável para tirar a vida de alguém ou reduzir esse alguém a pura *zoé* uma vida nua, condenado ao abandono. Caponi (2004, p. 453) escreve: “Assim que essas populações situadas às margens da sociedade [...] deixam de ser pensadas como sujeitos de direito para passarem a ser pensadas exclusivamente como corpos vivos [...] como pura corporeidade, eles podem passar a ocupar esse espaço publicamente perigoso e ambíguo de uma vida nua.”

A redução ou condenação de indivíduos à vida nua representa, além de uma atrofia da consciência humana, também um resultado do enfraquecimento da condição de sujeito e da relativização dos valores universais.

E é nesse presente múltiplo e complexo, catalisado por conflitos e incertezas que se realiza a educação escolar, também numa escola da rapidez e dos resultados priorizados. Um contexto com poucas oportunidades para a sensibilidade, poucas oportunidades para perceber as diferenças e a quase inexistente possibilidade para dimensionar a grandeza de cada criança e de cada jovem pela responsabilidade de suas convivências.

Porém, e ainda que fragilizado, é nesse contexto de crise existencial, relacional e ética que a filosofia da educação continua entendendo a educação como fenômeno próprio do ser humano. Educar, em seu sentido etimológico continua sendo um desafio de consolidação de formas de vida contra os poderes (biopoder) que procuram submeter a vida das pessoas às suas finalidades, via uso de meios muitas vezes in-humanos. A revitalização desse educar requer diferentes subsídios teóricos e, dentre outros destacamos a atitude transdisciplinar.

Atitude transdisciplinar

Falar em atitude transdisciplinar, significa retomar os processos históricos dos modos de vida e dos modos de ser dos seres humanos. Falar de um olhar “trans”, transitar, transmigrar, transversal, requer negar a exclusividade dos olhares lineares, objetivos e definidos. É alimentar a expectativa desafiadora de olhar para uma concepção inovadora aliada com a teoria da complexidade. Na concepção

da complexidade e transdisciplinaridade residem concepções de que os conhecimentos são construídos a partir dos referenciais de valorização da diversidade cultural, ou seja, conhecimentos capazes de perceber o mundo em suas múltiplas dimensões e interações desde as épocas mais remotas.

A transdisciplinaridade propõe a superação da mentalidade fragmentária, incentivando a visualização das interconexões e a contextualização dos conhecimentos, do ser humano, da vida e do mundo. É uma forma de reivindicar a centralidade da vida e a importância da preservação de sua diversidade, no universo das discussões e das convivências. Entre os ganhos, dessa priorização e debates abertos, como cerne da filosofia da educação, está uma possível melhora das condições inclusivas.

Mas, é preciso um esforço muito grande para desencadear experiências formativas, como vivências inclusivas, diante da fortaleza reducionista e fragmentária, diante dos normativos e dispositivos de vigilância, controle e punição, tão vivos em nossas mentalidades e ações. Sommerman (2011) salienta que a estrutura ocidental fez-se no auge do reducionismo e segundo a lógica aristotélica. Essa lógica demarcava a separação total entre indivíduo observador e objeto e reduzia a possibilidade das vivências para contextos de realidade única e inquestionável.

A lógica aristotélica perpassou os séculos, afirmando a necessidade da classificação e condenação de seres humanos em seu modo de ser, mesmo que somente o seu fazer tenha sido equivocado diante dos normativos formalmente instituídos.

No contexto da lógica do terceiro excluído, o ocidente enredou-se numa perda desenfreada da globalidade perante um contagioso “[...] empobrecimento da relação dos sujeitos” (SOMMERMANN, 2011, p. 2). A lógica aristotélica do terceiro excluído reduz outros níveis de realidades a uma máquina perfeitamente regulada e previsível descartando as possibilidades de existências dinâmicas. Porém, no seio das ciências naturais acenam-se possibilidades de superação do reducionismo, e nesse momento “[...] ocorre algo realmente revolucionário no campo da ordem e da certeza: é o surgimento da desordem e da incerteza” (MORIN, 2001, p. 23).

Temos ainda muitas dificuldades para reconhecer a complementaridade entre ordem e desordem, como inerentes à vida, da mesma forma como negligenciamos as diferenças, o autorrespeito e o respeito aos outros. Muitas escolas, envoltas na cultura do individualismo e da indiferença, reafirmam a massificação e fomentam o universalismo homogêneo negando as

individualidades e as experiências de vida, símbolo de desrespeito e indiferença e prenúncio da dificuldade para vivências sociais de acolhida.

Diferentemente, a atitude transdisciplinar, segundo Follmann (2005, p. 10) “[...] é, sobretudo, uma atitude de humildade, no sentido de estar sempre pronto para acolher a contribuição do outro. Posso dizer que tenho atitude transdisciplinar se minha postura é de reconhecimento do outro”.

No seio das atitudes de humildade perante o outro e perante os saberes, podemos superar a fragmentação do saber que “[...] atrofia as possibilidades de compreensão e de reflexão” (MORIN, 2003, p. 14). Para este autor a filosofia é o pensamento capaz de juntar “[...] os conhecimentos, situá-los novamente no concreto e na complexidade, e trazer a capacidade de reflexão global de cujas inteligências puramente especializadas são desprovidas” (MORIN, 2000, p. 94).

Na afirmação de D’Ambrosio (1997, p. 80) ela “[...] repousa sobre uma atitude aberta de respeito mútuo e mesmo de humildade com relação a mitos, religiões e sistemas de explicações e de conhecimentos, rejeitando qualquer tipo de arrogância ou prepotência”.

A educação inclusiva, com atitude transdisciplinar, universaliza o direito natural da participação e valorização dos conhecimentos, das memórias e histórias individuais e, das experiências em vida de cada um dos alunos, sem deixar de considerar suas limitações. Trata-se de oportunizar aos alunos a vivência das descobertas e experiências que a relação com o outro proporciona.

A abordagem transdisciplinar pode auxiliar na retomada da interconexão entre as várias áreas do conhecimento, as diversas práticas sociais e o reconhecimento da interdependência entre o “eu” e os outros possibilitando a eliminação de limites predefinidos.

Processos inclusivos: uma realidade ainda distante

É inerente à filosofia da educação participar do debate, ocupando uma posição questionadora e reflexiva sobre o porquê, sobre o como e do para que os discursos inclusivos ganharam tanto espaço nos debates nas mais diversas organizações humanas. Por isso mesmo, para a filosofia da educação a educação inclusiva, ainda que uma temática atual e recorrente contempla ações pouco efetivas. Nos contextos da atual estrutura organizativa da sociedade, o sonho inclusivo, aparece como somente um potencial e não um possível.

Para a filosofia da educação trata-se de um jogo

de contradições e ambiguidades que envolve um complexo conjunto de variáveis sociais e culturais que, por sua vez, se retroalimentam de variáveis teóricas, de ideologias e interesses de difícil consenso.

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

Refletir sobre a educação inclusiva é permitir-se uma oportunidade para refletir sobre seus propósitos, seus conteúdos, seus suportes humanistas ou salvacionistas e perceber em seu invólucro também a existência de efetivos dispositivos biopolíticos capazes de amplificar serviços de segurança via controle e diminuição do risco social (VEIGA-NETO e LOPES, 2007). Os biopoderes são considerados formas complexas de controle que excluem através de políticas de inclusão.

O significado etimológico da expressão inclusão tem origem latina, *clausus* e *claudere* significando algo fechado, confinado. *Claustro* é o fechamento, o lugar confinado, o recinto e mesmo a prisão. Assim, não necessariamente a inclusão (como *in-claudere*) significa desejo de ajudar, de permitir que o outro diferente seja um legítimo outro. Pode significar não preocupação com o outro, mas expressar uma necessidade que se tem do outro para realizar a continuidade de um determinado modo de vida.

Então, é pertinente reconhecer que de maneira geral a lógica das políticas de inclusão, encontra seus fundamentos no direito à igualdade, como garantia de acesso e permanência para todos. Mas, garantido o acesso, novas formas de exclusão com base em operações de ordenamentos como comparação e classificação, continuam sendo efetivadas e garantem um maior controle e estabilidade social.

De maneira geral, as organizações humanas que garantem o acesso e o atendimento a todos tem como princípio a inclusão, mas, no decorrer de processos que comparam e classificam “tornam a diferença mais invisível”, uma nova situação de exclusão, como podemos observar na afirmativa de Stiker (apud PLAISANCE, 2010, p.10): “Nas sociedades ocidentais contemporâneas, as formas mais violentas e mais visíveis de eliminação e de exclusão do inválido ou do deficiente não são mais toleradas; porém, formas mais sutis, aparentemente “benévolas”, de afastamento operam, por exemplo,

em instituições ditas de "acolhimento". A pessoa deficiente não é mais a encarnação do mal, mas continua sendo o mau objeto. A obsessão pela integração testemunha isso. As orientações em favor da integração das pessoas ou, em uma linguagem mais atual, em favor da inclusão, podem ocultar uma vontade "de tornar a diferença invisível socialmente". Pois, se a antiga exclusão acabou, o que se segue é uma integração, uma digestão - e, portanto, uma nova forma de esmagamento. As exclusões que permanecem - numerosas - nada mais são que o reverso dessa tecnologia da absorção."

Diante dessa ainda distante realização efetiva da Educação Inclusiva, entendemos que a mesma, num exigente contexto de reconhecimento do diferente, sintoniza com a complexidade. E esta, como anteriormente afirmado, implica um processo de conhecimento que envolve as relações construídas em coletivos de individualidades, em contextos como se estivessem imbricados formando uma malha, um algo tecido junto e, no qual cada pessoa, cada manifestação cultural e cada conhecimento só faz sentido ou é útil por causa das outras. Bateson (1989, p. 38) no diálogo com sua filha, escreve: "[...] todo o conhecimento está como se fosse um tricô, ou uma malha, como se fosse um tecido, e que cada peça do conhecimento só faz sentido ou é útil por causa das outras peças". A complexidade é um convite para olhares que desestabilizam, que provocam fissuras, que causam irritação, clamam para o inconformismo, desejam fugir das naturalidades e das acomodações conservadoras. Esse pensar complexo também convida para perceber a complexidade humana e, para Morin (2003, p. 49) "O conhecimento da complexidade humana faz parte do conhecimento da condição humana; e esse conhecimento nos inicia a viver, ao mesmo tempo, com seres e situações complexas".

A não compreensão dessa complexidade conserva as desigualdades e confirma nossas representações do real numa lógica que classifica em normais e anormais e, a evidente exclusão dos anormais. Fruto de uma representação, segundo Chauvière (2003), a "[...] deficiência ocupa um espaço singular onde existem fortes designações e pesadas ignorâncias. Ou a minimizaram para reduzir seu impacto social potencial ou imaginário, ou, ao contrário, a superestimaram para exaltar seu sentido profundo em termos de caridade, de solidariedade ou de cidadania necessária" (apud PLAISANCE, 2010, p. 11).

Michel Foucault (2010) afirma que a figura do anormal pode ser abordada a partir de três elementos: o monstro humano, o indivíduo a corrigir e o onanista. A condição de anormal é uma forma de representação sociocultural. Ou seja, a caracterização de anormal tem a ver com a estrutura

social e cultural tomada como referência. Para Stiker (apud PLAISANCE, 2010, p. 11) isso "[...] significa dizer que o rótulo e a categorização provêm de estruturas sociais, bem mais que do fato bruto do dano físico ou psíquico [...] É a obrigação que tem a sociedade de atribuir o qualificativo de deficiente que cria, socialmente, a deficiência".

Ações inclusivas requerem, além de visões e representações diferentes, a quebra de paradigmas existentes e a superação de preconceitos como "incapazes", "inaptos", "atrasados", todos destoando do padrão aceito. Ela terá melhores chances de efetivação a partir de uma profunda mudança da mentalidade de cada indivíduo e de todos os indivíduos.

Morin (2003, p. 25) afirma que o reconhecimento da diversidade, na unidade, permite as relações interpessoais: "Trata-se, ao mesmo tempo, de reconhecer a unidade dentro do diverso, o diverso dentro da unidade; de reconhecer, por exemplo, a unidade humana em meio às diversidades individuais e culturais, as diversidades individuais e culturais em meio à unidade humana."

É na diversidade que habitamos o mundo e convivemos com os demais seres humanos. Um convívio que será tanto mais dinâmico e saudável quanto mais oportunizar o respeito, mesmo àqueles com maiores dificuldades, ou maiores facilidades. Reconhecer as diferenças, permitindo a acolhida do outro, passa pela mudança de mentalidade, a ser iniciada na interioridade de cada ser humano para ser exteriorizada e estendida a todos os humanos.

A título de finalização

Diante da complexidade do cenário educacional e nele da educação inclusiva a filosofia da educação sente-se inspirada a contribuir nos debates. A discussão ultrapassa o simplismo interpretativo para penetrar fundo no debate de concepções fundamentais sobre o sentido da educação inclusiva. Debates que se impõem com renovadas forças para conhecer e aprofundar a temática da inclusão sob a luz da transdisciplinaridade.

Aprender a conviver significa um pilar importante para a perspectiva da educação inclusiva e social e, mais do que isso, significa uma aposta de que a "[...] educação é a possibilidade de constituir um espaço para a diferença, em que possamos enfrentar o outro externo e interno a nós mesmos" (HERMANN, 2010, p. 135).

Para Hermann (2011, p. 06) retomar o estranho, o diferente e o considerado irracional requer retomada epistemológica, ética e ontológica, ou seja, tomá-lo "[...] em consideração passou a ser um dos desafios da reflexão filosófica contemporânea, que se vê diante dos limites de seus enfoques

epistemológicos, ontológicos e éticos.”

Omitir-se e não fazê-lo, provavelmente, leva a opções simplistas e apressadas, que logo em seguida serão questionadas pela insuficiência e pela fragilidade. De forma séria, profunda e responsável a filosofia da educação pode conduzir as reflexões que precisam reconhecer a complexidade da condição humana para permitir a ampliação da capacidade, primeiramente, de olhar para esse ser humano histórico e desnaturalizado, para depois olhar para o interior de si buscando compreender-se a partir do outro aceito como um igual diferente.

Referências

- AGAMBEN, G. *Homo sacer: o poder soberano e a vida nua I*. Belo Horizonte: UFMG, 2002.
- BATESON, G. *METADIÁLOGOS*. Trajectos. 2. Ed. Lisboa: Gradiva, 1989
- CAPONI, S. A bipolaridade da população e a experimentação com seres humanos. In: *Ciência e saúde coletiva* vol.9 no.2 Rio de Janeiro Apr./June 2004.
- D'AMBRÓSIO, U. *Transdisciplinaridade*. São Paulo: Palas Athena, 1997.
- DELUEZE, G. e GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. RJ.: Editora 34, 1995.
- FOLLMANN, J. I. A universidade exposta à transdisciplinariedade. *Revista Instituto Humanitas Unisinos*. São Leopoldo, p. 8/12, agosto: 2005.
- FOUCAULT, M. *História da sexualidade: a vontade de saber*. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.
- _____. *Os anormais* 2ª Ed. Martin Fontes. 2010.
- HERMANN, N. *Autocriação e horizonte comum: ensaios sobre educação ético-estética*. Ijuí: Editora Unijuí, 2010.
- INGOLD, T. Humanidade e animalidade. In: *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 10 n.28 São Paulo jun. 1995.
- MARCONI, M. A; LAKATOS E. M. *Metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2008.
- MATURANA, H. Transdisciplinaridade e Cognição. In: NICOLESCU, B. (org.), *Educação e Transdisciplinaridade*. Brasília: UNESCO, 2000.
- MORIN, E. Por uma reforma do pensamento. In: *O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade*. Nascimento, Elimar Pinheiro; Pena-Veja, Alfredo (orgs.). 3ª ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2001.
- _____. *A inteligência da complexidade*. São Paulo: Peirópolis, 2000.
- _____. *Cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 8ª ed. RJ.: Bertrand Brasil. 2003.
- NICOLESCU, B. *O manifesto da transdisciplinaridade*. São Paulo: Triom, 1999.
- PLAISANCE, E. Ética e inclusão. *Caderno de Pesquisa*. 2010, vol.40, n.139, p. 13-43.
- RICOEUR, P. *Percurso do reconhecimento*. São Paulo: Loyola, 2006.
- SANTOS, A. O que é transdisciplinaridade. In: *Rural Semanal*, nº. 31 e 32. Rio de Janeiro: UFRJ, agosto/setembro/2005.
- SOMMERMAN, A. Complexidade e transdisciplinaridade. In: *Terceiro Incluído NUPEAT - IESA – UFG, Goiânia*, v.1, n.1, jan/jun/2011.
- VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão e governamentalidade. In: *Educação e Sociedade*. Campinas, v.28 n.100, out. 2007.