

# Ontologia da diversidade

*Ontology of diversity*

# 3

Junot Cornélio Matos\*

Escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos. (*Declaração de Salamanca, 1994*).

**Resumo:** O texto terá como propósito indagar sobre a categoria da diversidade quando voltada à questão educacional. A pergunta que se desejará responder será: O que se entende quando falamos em diversidade? A hipótese a ser perseguida é a de que o tema da diversidade tornou-se lugar-comum e corriqueiramente assume as mais diversas concepções possíveis ou, ainda, foca-se exclusivamente em fenômenos da diversidade. O autor, partindo de Freire e Charlot, pretende discutir a problemática da natureza inconclusa do ser humano e argumentar que cada um faz em si a experiência do diverso; mas tal natureza ontológica assume conotações importantes para a vida em sociedade quando estamos em situação de relação. Assim, partindo da discussão ontológica, desejamos alcançar o tema da antropologia amparado em Paul Ricoeur.

**Palavras-chave:** Ontologia. Inclusão. Diversidade.

**Abstract:** The objective of the text is to inquiry about the diversity category focusing on the educational theme. The question that

---

\* Professor do Departamento de Filosofia da UFPE e do Programa de Pós-graduação da UFAL.  
E-mail: junotcmatos@gmail.com

wishes to be answered will be: what is understood when we talk about diversity? The assumption to be pursued is that the diversity theme has become common place and has been often assuming the most plural conceptions possible, or, yet, exclusively focus in diversity phenomenal. The author, starting from Freire and Charlot, intends to discuss the problematic of the unfinished nature of the human being and argument that each one created in itself the experience of diversity; but this ontological nature assumes important connotations for life in society when we are in relational situation. So, starting from ontological discussion we object to reach the anthropology theme supported by Paul Ricoeur.

**Keywords:** Ontology. Inclusion. Diversity.

Este texto tem como objetivo promover uma discussão, no âmbito da Filosofia da Educação, centrada em torno da pergunta: quando falamos em diversidade, de que é mesmo que estamos falando? Seu propósito será o de formular questões propositivas para uma ontologia da diversidade, encaminhando reflexões em torno do conceito de “unocomplexidade”, formulado por este autor com a finalidade de enfrentar os fenômenos sociais reunidos na categoria diversidade. O autor não tem a pretensão de esgotar o tema em razão de reconhecer a necessidade de uma investigação mais profunda e sistemática deste.

Uma discussão preliminar sobre a perspectiva antropológica da educação buscará oferecer elementos para o enfoque ontológico que se tem em mente assumir, devendo ser desenvolvido em itens específicos levando-se em conta a categoria da diversidade. Todo o texto tem como pretexto participar do debate acerca da educação em direitos humanos, a partir de um olhar próprio da Filosofia.

## **A perspectiva antropológica da educação**

A publicação recente das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos do Conselho Nacional de Educação do Brasil define, entre outros princípios, o “reconhecimento e valorização das diferenças

e das diversidades” como um dos fundamentos da educação em Direitos Humanos. O Parecer CNE/CP nº 8/2012<sup>1</sup> argumenta que:

[...] a educação vem sendo entendida como uma das mediações fundamentais tanto para o acesso ao legado histórico dos Direitos Humanos, quanto para a compreensão de que a cultura dos Direitos Humanos é um dos alicerces para a mudança social. Assim sendo, a educação é reconhecida como um dos Direitos Humanos e a Educação em Direitos Humanos é parte fundamental do conjunto desses direitos, inclusive do próprio direito à educação. (BRASIL, 2012).

Assim, preconiza “[...] uma educação integral que visa o respeito mútuo, pelo outro e pelas diferentes culturas e tradições.” (BRASIL, 2012). Implica no reconhecimento de que

[...] todas as pessoas, independente do seu sexo; origem nacional, étnico-racial, de suas condições econômicas, sociais ou culturais; de suas escolhas de credo; orientação sexual; identidade de gênero, faixa etária, pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação, transtornos globais e do desenvolvimento<sup>1</sup>, têm a possibilidade de usufruírem de uma educação não discriminatória e democrática. (BRASIL, 2012).

A nosso ver, esse horizonte encerra a concepção da educação como mediação para a construção de sentidos. Ou seja, posterior ao processo de socialização primária, no qual os condicionamentos de base da estrutura psicológica do ser humano são trabalhados, vem aquele da educação formal. Esse processo é realizado de maneira intencional e planejada e está direcionado à construção de sentidos e consequente formulação de projetos de vida. É assim porque cada um e cada uma, homem e mulher, deve explicitar para si e para os demais as razões do seu viver. Nesse

---

<sup>1</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação/Conselho Pleno. Parecer sobre Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Parecer Homologado Despacho do Ministro. *Diário Oficial da União*, publicado em 30/5/2012, Seção 1, p. 33. Disponível em: <[www.portal.mec.gov.br/index.php?option=comado](http://www.portal.mec.gov.br/index.php?option=comado)>. Acesso em: 17 jul. 2012.

sentido, é preciso entender que a educação não se vincula, precipuamente, à transmissão de um conhecimento acumulado, mas à ação concreta do ser humano no complexo cotidiano de sua vida. Com isso, quero dizer que o foco da educação escolar não é o ensino de determinada área de conhecimento pela pura apreensão deste; mas, antes, pela sua ressignificação no mundo da vida, produzindo conceitos e construindo sentido e significados vitais para a existência humana.

A educação não é um molde exterior ao ser, é condição de ser. Sem ela, homens e mulheres são “animal larvar” que não podem lançar-se à ventura de construir a vida e o seu correspondente sentido, peculiar a cada ser. Por outro lado, a humanidade não é um *a priori* que é dado via fecundação, é uma construção fundada em relações concretas, forjadas ao longo da vida.

Algumas vezes tendeu-se a acreditar que a tarefa educativa restringe-se ao trabalho que a escola desenvolve. Não é verdade! A escola é tão somente uma limitada agência educacional. Pode e deve contribuir com a formação humana das pessoas na medida em que lança mão de componentes cognitivos como chave de leitura do mundo, de ressignificação de signos, de apoderamento da vida, de assenhramento de si.

Paradoxalmente, pode, também, atrapalhar quando se estrutura mediante uma prática conservadora e/ou centralizadora que não explicita, para sua comunidade educativa, as motivações profundas de sua ação nem estabelece uma salutar convivência com a crítica.

Várias teorias em torno da problemática educacional têm enfatizado o caráter de prática social da educação. Naturalmente que tal concepção funda-se na própria natureza social da pessoa humana. O ser humano é em si mesmo um ser de relações, e a sua efetivação como sujeito que se constrói exige um tecido social. Aristóteles defendeu, insistentemente, a natureza política, isto é, sociável do ser humano. Chegou a apregoar que “[...] quem não pode entrar a fazer parte de uma comunidade ou quem não precisa de nada, bastando-se a si mesmo, não é parte de uma cidade, mas é ou uma fera ou um Deus” (*Pol.* I, 2, 1253 a 27). Nesse sentido, o entendimento da Educação como prática social coletiva instiga a que se proceda a uma análise complexa e multidisciplinar dos vários elementos

que integram tal fenômeno. Trata-se do estabelecimento de diálogos de fronteiras entre a educação como fenômeno tecido na interação social, a pedagogia como ciência que busca perscrutar, compreender e sistematizar tal prática e as demais áreas do conhecimento que favorecem elementos viabilizadores de entendimentos possíveis de tal prática e a Filosofia como conhecimento indagador de todo e qualquer fenômeno.

É possível afirmar que a Educação se refere ao processo de caminhada do homem na história, visando seu revelar-se como homem, ou seja, a produção de sua humanidade: encontrar suas raízes e conferir um sentido para si e para sua vida. Temos, como princípio, que a educação é um projeto humano que diz respeito a indivíduos situados num mundo espaço-temporal, sujeitos historicizantes. Portanto, tal projeto comporta referência a valores, atitudes, desejos, hábitos, conceitos, símbolos e ideias a serem racionalmente apreendidos. Com estas considerações, pretendemos sugerir como inescapável à questão da educação determinada concepção de homem/mulher, pois ela mesma, a educação, funda-se em relações humanas. Com tal perspectiva, procederemos a uma primeira discussão antropológica.

## **O uno e o múltiplo: por uma antropologia da diversidade**

A vida cotidiana, na sua totalidade, é construída na partilha com outros. Não apenas no ambiente escolar; diuturnamente, estamos em constante contato com outros homens, na comunicação e na interrogação. Mesmo quando estamos sozinhos, na biblioteca ou realizando tarefas individuais, por exemplo, os outros estão de algum modo “presentes”. Mas a presença maciça do outro acontece na situação face a face (RABUSKE, 1981, p. 142). Nessas relações, face a face, muitas coisas podem acontecer, inclusive a apreensão da subjetividade exteriorizada do outro, mediada pelo máximo de sinais e expressões. Ocorre que, aí, a subjetividade do eu torna-se outro, porque é objetivada para o mundo além de sua interioridade. Essa apreensão de realidades ontológicas e existenciais diferentes propicia não somente o encontro de “eus” diferenciados pelas características

peculiares a cada um, mas também o encontro consigo mesmo, pois é mediado pelo universo das nossas relações que nos percebemos como um.

Nos *Manuscritos de 1844*, Marx afirma:

É somente graças à riqueza objetivamente desenvolvida da essência humana que a riqueza da sensibilidade humana subjetiva é em parte cultivada, e é em parte criada, que o ouvido torna-se musical, que o olho percebe a beleza da forma, em resumo, que os sentidos tornam-se capazes do gozo humano, tornam-se sentidos que se confirmam como forças essenciais humanas. Pois não só os cinco sentidos, como também os chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor, etc.) em uma palavra, o sentido humano, a humanidade dos sentidos, constituem-se unicamente mediante o modo de existência de seu objeto, mediante a natureza humanizada. (MARX, s.d., p. 172).

A busca de entender o fenômeno humano e oferecer uma adequada definição para homem/mulher, como expressões de tais fenômenos, tem ocupado gerações diversas que de diferentes modos tentaram – e tentam – encontrar uma resposta convincente. De fato, não acreditamos como possível a elaboração de uma ciência ou articulação de ações humanas isentas de uma concepção original sobre a realidade humana. Toda história do pensamento humano é um dizer do homem e sobre o homem. A preocupação com a indagação “o que é o homem?”, desde a aurora da cultura ocidental, é fundamental nas várias expressões da cultura: mito, literatura, ciência, filosofia, *ethos* e política.

A pergunta acerca da essência do ser humano coloca o inquerente como sujeito e objeto do seu próprio pensamento. É filosófica a indagação e igualmente filosófica a resposta. Significa que tal perquirição não pode reivindicar para si o *status* da neutralidade. Ora, se toda a história humana é um dizer do homem que se volta inquisitivamente para si, tal exercício está historicamente situado, participa do contexto da historicidade humana e não há como estabelecer diálogo elucidativo acerca de uma possível essência do ser humano sem que se tenha presente sua realidade histórica.

O questionamento sobre o homem torna-se tema dominante na época da Sofística antiga (século V a.C.) e, a partir daí, estará presente em todo o desenvolvimento da filosofia ocidental, até encontrar em Kant sua sistematização nas clássicas questões: o que posso saber?, o que devo fazer?, o que posso esperar?, o que é o homem?.

A modernidade proporcionou uma mudança radical na história da humanidade. Entramos numa época cujo escopo parece ser a busca de conter as forças da natureza pelo uso dos inúmeros recursos presentes na natureza humana. A pessoa humana volta a ser progressivamente o centro da história; a razão, sua inquestionável guia. Porém, se, de um lado, assistimos a um autocentramento que preconiza a autonomia humana, doutro, não demoraremos a ver uma frustração generalizada com os produtos tão efusivamente construídos pelo saber humano.

Podemos falar de um homem desenraizado. O homem que viu, de repente, questionada suas mais óbvias certezas: especula-se a propósito de uma nova ordem cosmológica, arrancando-lhe a crença secular de habitar o centro do universo – a Terra. O fenômeno das grandes cidades levará ao anonimato daquele que se dilacerou na multidão, perdendo não só a sua segurança social, mas também o próprio poder de controle de suas criações. Assiste-se ao desmoronamento dos dogmas religiosos que lhe asseguravam a certeza do além-túmulo e o reconforto no sofrimento.

Ousados pensadores debruçaram-se sobre as profundezas do psiquismo humano, revelando as motivações secretas do comportamento. Surge o inconsciente, a desrazão; a loucura apresenta-se como próxima da sanidade. Por fim, também podemos falar na perda de segurança axiológica, remetendo a Nietzsche<sup>2</sup>, que denunciou que a sociedade assassina de

---

<sup>2</sup> Para Yves Ledure (1981, p. 66), “[...] a reação cristã face ao pensamento de Nietzsche é, no mínimo contrastante. Além das recusas sistemáticas ou das conciliações incondicionais, constatamos já uma evolução significativa. Do ressentimento como primeiro lugar da reflexão, passamos rapidamente ao que parece mais essencial: a proclamação da morte de Deus. Esse deslanchar do tema moral para a interpretação atéia marca uma atitude de levar a sério o pensamento nietzscheano, quer por representar um perigo real para a fé cristã, quer por relembrar aos cristãos sua exigência evangélica. Um fato é pacífico: o pensamento nietzscheano está inexoravelmente ligado ao cristianismo. Sua crítica é como uma reflexão em negativo do fato cristão, sobre sua história, sobre seu futuro, pelo menos imediato. A esta interpelação pessoal só pode responder uma reflexão existencial”.

Deus continuava apoiando n'Ele os valores recebidos. O filósofo provoca o homem contemporâneo para que encontre a nova fundamentação de seus valores. Marx defende sua tese de que o homem é um ser proveniente da natureza; dirá ele que vem da natureza<sup>3</sup> e não vive sem ela; é, portanto, limitado e finito como qualquer outro ser vivo. Entretanto, conforme nos explica Duarte (1993, p. 66),

[...] os objetos naturais, isto é, a natureza exterior ao homem, não são para ele apenas algo externo ao seu ser, mas algo indispensável à sua objetivação, à produção de suas forças essenciais objetivas. Isso faz com que a natureza seja objeto do carecimento humano, isto é, necessidade do próprio ser do homem (subjetivo e objetivo).

Temos, assim, uma crise generalizada na história do homem. Crise do homem e do mundo, que leva necessariamente a repensar as ideias de mundo e homem até então vigentes.

Deparamo-nos, então, com múltiplas tendências de concepções de homem em nossa moderna cultura ocidental. Podemos classificar essas tendências em duas grandes correntes: o naturalismo e o culturalismo. O primeiro significa a tendência de reduzir o homem a uma peça da natureza, que brota dela e por ela se explica totalmente. Assim, a mentalidade naturalista representa a tentativa de considerar o ser humano como uma simples espécie animal que se explica adequadamente pela utilização dos mesmos conceitos e a aplicação das mesmas categorias válidas para os demais seres da natureza. Para o culturalismo, o homem não é simplesmente natureza, mas realidade cultural, autor e promotor da cultura. Dessa forma, [...] a resposta à questão sobre o que é o homem fica distendida entre os dois

<sup>3</sup> Marx (1987, p. 206, *apud* DUARTE, 1993, p. 65), em um trecho do terceiro *Manuscrito de 1844*, explicou claramente sua concepção do homem como parte da natureza: O homem é imediatamente ser natural. Como ser natural, e como ser natural vivo, está, em parte, dotado de forças naturais, de forças vitais, é um ser natural ativo; estas forças existem nele como disposição e capacidade, como instintos; em parte, como ser natural, corpóreo, sensível, objetivo, é um ser que padece, condicionado e limitado, tal qual o animal e a planta; isto é, os objetos de seus instintos existem exteriormente, como objetos independentes dele; entretanto, esses objetos são objetos de seu carecimento, objetos essenciais, imprescindíveis para a efetuação e confirmação de suas forças essenciais” (grifos no original).



polos da natureza e da cultura, cada um exercendo poderosa atração sobre os conceitos com os quais se pretende explicar o homem” (VAZ, 1988, p. 10).

Entretanto, a questão formulada na busca de encontrar algo ou alguma coisa que explique definitivamente o que esse fenômeno comporta parece permanecer sem respostas, ao menos definitiva. O poeta medita sobre o mistério humano. Debruça-se sobre o dualismo que lhe é imanente e parece sentir, pelo olhar atento ao fenômeno humano concretizado na existência mundana, que a grande missão será sempre a busca da realização de uma síntese existencial. Porque uma parte de mim faz isto e outra faz aquilo; porque uma parte de mim quer assim e a outra quer assado; porque uma é capaz do encantamento e a outra do espanto. Mas, afinal, o homem é isto ou aquilo? É o poeta quem responde: “[...] traduzir uma parte na outra parte, que é uma questão de vida e morte. Será arte?”. Será arte a construção do ser humano? Arte que indica que ele é isto e aquilo, sem exclusão. Arte que o faz saborear a vida em sua totalidade e nela procurar construir-se incorporando e superando dialeticamente todos os seus condicionamentos, valores e limites, porque todos eles são possibilidades que marcam a sua natureza. Arte que sinaliza que o humano não é um *a priori*, mas fruto de um construto que se realiza na história, no contexto social e político, nas práticas do dia a dia; e por isso é vida e é morte. É morte que brota a vida, é vida que supera a si mesma numa perspectiva de abertura para uma realidade cada vez mais plena. Viver é processualidade. Lara (1996, p. 239) nos diz que “[...] vida e morte são pólos de um mesmo processo, definidores da existência, enquanto transcendência, abertura para o outro de nós, que nos afeta e nos conduz a um outro nós, sempre a constituir-se, ou constituindo-se em uma outra ordem de relações (sociedade)”.

Não há uma resposta que possa em definitivo nos dizer o que é essencialmente o homem. Por mais precisas que pareçam todas as respostas, ainda são incompletas.

Muitas reflexões apontam para o homem como um animal de relações – e de crises. Relações que não se excluem e têm na pessoa humana o seu ponto de convergência. Político, religioso, social, lúdico, racional,

individual etc., o ser humano é tudo isso, mas não é nada disso isoladamente. Ser que ao mesmo tempo em que vive imerso na sua relação com o mundo aspira a emergir para níveis “existenciais” menos limitados, ou seja, para outra relação de abertura que transcende o plano de sua própria materialidade. Ser que mantém uma relação consigo mesmo, embora seja no limiar do encontro com o outro que encontra sua exteriorização.

O ser humano, é verdade, é um animal multifacetado; porém, único e irrepetível. Sua riqueza parece precisamente ser a possibilidade de expressar-se para o mundo e para os outros como um diferente, com os elementos que lhe são peculiares à personalidade, à história de vida, à sua realidade material e existencial. Animal diferenciado pela razão, prende-se por vezes desesperadamente às paixões. Poderíamos elencar aspectos e mais aspectos desse dualismo que caracteriza o ser humano. Não podemos, entretanto, expressar nossa convicção de que a realidade é plural sem que entendamos que nossa inserção nessa multiplicidade sinaliza para a busca de unidade.

Pensando o que pode significar tal pretensão à unidade, recorremos a Ricoeur (1968, p. 196-200), que nos apresenta quatro tarefas fundamentais. A primeira delas se vincula à ideia de verdade e ele a denomina de “unidade formal”; ela “[...] prescreve somente a tarefa de unificar todos os domínios da existência – pensamento, ação, experiências humanas – sem fornecer por outro lado a intuição que preencheria essa forma vazia”. Dado a falta de uma intuição que nos mostra “materialmente” a unidade da verdade, somos compelidos a dois tipos de unidade concreta. A “unidade mundana”, que se refere às relações e aos significados que historicamente vamos atribuindo ao nosso mundo concreto, e a “unidade existencial”, que significa a superação da divisão da própria vida. Ele denomina a unidade final de “unidade escatológica”. Esta “[...] significa antes de tudo que a unidade ainda não veio, que toda outra unidade é prematura e violenta; significa antes de mais nada que a história ainda se acha aberta, que o múltiplo ainda está em debate” (RICOEUR, 1968, p. 196-200).

Parece que este final de século tem representado um grande desafio à nossa capacidade de conceber o ser humano, visto que os inquestionáveis dogmas que o consagravam com uma aura quase sagrada estão

diuturnamente negados por ele próprio. Assistimos com consternação a pais e filhos numa macabra autodestruição; desencanta-nos saber que jovens “brincam” de queimar gente, que vemos com mais interesse as novelas globais que o grito abafado de multidão de meninos e meninas que nas ruas nos abordam em busca de migalhas de sobrevivência. Tillich (1952), contemplando este mundo da técnica e da despersonalização, no qual parecemos apenas produto dos acontecimentos sociais e políticos, reconhece como árdua a tarefa de construir o significado da vida ante tantas adversidades. Pronuncia então a “coragem de ser” como um grande desafio do nosso tempo e aponta três formas pelas quais o homem poderá dominar a inescapável ansiedade que o circunda: a coragem de aceitar as dimensões do mundo que o cerca, a coragem de ser como si próprio e a coragem de buscar a transcendência. Diríamos, então, que a construção do ser humano é um projeto histórico maior, inerente ao seu projeto de vida, e que a dinamicidade com que se processa a operacionalização de tal projeto não nos permite cristalizar numa teoria uma resposta definitiva para esta questão. Contudo nos parece preliminarmente satisfatória a intuição do homem como um projeto que se deve edificar.

Necessário é ressaltar que, ao referirmo-nos ao ser humano como um projeto em movimento, assim o fazemos por crer que a realidade é móvel e a necessária relação homem-mundo dá-se numa interação e interdependência. Não há como pensar o mundo como cenário passivo de um ser humano totalmente arbitrário. Parece que há uma relação de interdependência: um atua sobre o outro processando as transformações necessárias ao tempo e espaço concretos. Pensar de tal forma não significa conceber a pessoa humana como um artefato produzido pelo meio; mas reconhecer seus condicionamentos e a influência marcante exercida pelo contexto com o qual ele está relacionado.

Marx percebeu a luta de classe como móvel da história. Na verdade, a igualdade não caracteriza a condição dos indivíduos no interior da sociedade. As relações que se dão no contexto social estão permeadas pelo jogo de poder, ou seja, pela capacidade de uns exercerem o poder sobre os outros. Para Severino (1994, p. 69),

[...] desse modo, a divisão técnica do trabalho social, destinada a garantir a produção econômica, leva a uma divisão social do trabalho técnico, de tal modo que o poder econômico, caracterizado pela propriedade dos meios de produção e dos bens produzidos, transmuta-se em poder político, traduzido pela disposição do domínio sobre os próprios sujeitos produtores. É que o poder político, para se constituir e se consolidar, precisa integrar tanto elementos econômicos como elementos ideológicos, unindo e fazendo convergir aspectos das esferas do saber e do poder.

Entretanto, as tensões sociais não se resolvem pura e simplesmente pelo exercício do poder. Quer seja diretamente pela investidura a alguns conferida, dado seu papel social; quer seja mediatizada por grupos sociais organizados segundo a definição de critérios e normas que se impõem aos indivíduos, independentemente de sua vontade. O fato é que os homens precisam uns dos outros e, para sua fortuna ou desventura, serão sempre e para sempre indivíduos em grupo (sociedade).

Quando falamos em relações fundamentais da pessoa humana, queremos dizer que o “ser” humano funda-se em relações. Quer dizer que a individualidade de cada ser humano é intrinsecamente social.

Duarte (1990, p. 100-111) explica a importância das condições sociais para a produção do humano. Ele contrapõe-se à concepção de que a socialização resulta na adaptação do indivíduo ao seu meio físico e social. Examinando esta problemática em Marx, ele escreve:

[...] o homem, ao produzir os meios para a satisfação de suas necessidades básicas de existência, ao produzir uma atividade humanizada pela sua atividade, humaniza a si próprio, na medida em que a transformação objetiva requer dele uma transformação subjetiva. Cria, portanto, uma realidade humanizada tanto objetiva quanto subjetivamente. Ao se apropriar da natureza, transformando-a para satisfazer suas necessidades, objetiva-se nessa transformação. Por sua vez, essa atividade humana objetivada passa a ser ela também objeto de apropriação do homem, isto é, ele deve se apropriar daquilo que de humano ele criou. Tal apropriação gera nele necessidades humanas de novo tipo, que exigem nova atividade, num processo sem fim. (DUARTE, 1990, p. 31-32).

Falando sobre socialização, Reinharz (1991) assim se expressou: “[...] visto que as sociedades apresentam uma sequência de mudanças de *status* e papéis esperado para cada membro, e como a sociedade contemporânea é caracterizada por passagens frequentes e muito significativas de *status* para *status* [...]” (*apud* BEKER; STRAUUS, 1956, p. 263), então a identidade mudará repetidamente através da vida de um indivíduo, mesmo que sua personalidade básica não mude. A questão é: como é que a mudança ocorre? Como é que as pessoas adquirem não somente conhecimento e habilidade, mas atitudes e valores. Por que é que alguns aspectos mudam e outros não? Como é que a pessoa é modificada de modo a novos atributos não serem só situacionais, mas duradouros? Como são internalizados padrões de referência cognitivas e normativas pelos quais os indivíduos definem e interpretam a vida? (GOTTLIEB, 1960, p. 5). Reinharz (1991) define a socialização como sendo “intergeneralização da cultura transmitida”.

O mundo humano é, então, produto e produtor do ser humano; é o indispensável meio cultural para a produção e sobrevivência da espécie humana e de seus indivíduos; da mesma forma que o indivíduo é indispensável para a produção desse meio cultural. Assim, embora distintos no plano dos conceitos abstratos, mundo e homem não se excluem nem se negam, pois o humano não existe sem a natureza, nem esta sem ele (LARA, 1996). Aliás, a expressão mundo já pressupõe o trabalho de intervenção do homem na natureza; assim, o mundo é mundo humano; do mesmo modo que a expressão “humano” supõe a relação dialética do animal homem com a mesma natureza. Dessa forma, a transformação do mundo é também transformação do homem. Também a educação deve ser entendida como uma produção social. Ocorre no interior da sociedade e é, também, uma mediação de sociabilidade<sup>4</sup> que visa a inserção do sujeito no tecido social<sup>5</sup>. Assim,

<sup>4</sup> “Fullat (1994, p. 149-150) nos diz que “[...] segundo Malinowski, uma sociedade é um complexo de vastas proporções que permite ao homem resolver de modo mais eficaz os problemas concretos de sua adaptação ao meio e de satisfação de suas necessidades. A complexidade da sociedade constitui um todo organizado e dinâmico - a produção, com suas técnicas e relações, as instituições, as idéias, os modelos de comportamento... -, um todo que resolve os mil problemas cotidianos do existir humano - problemas naturais ou artificiais. Entrementes e por sua vez, ao mesmo tempo que os resolve, também configura a todos os que vivem em seu seio, especialmente os mais maleáveis, isto é, os mais jovens”.

<sup>5</sup> Para Severino (1994, p. 72) “[...] a sociabilidade é lugar necessário e insubstituível da existência humana. Pode, entretanto, ser, ao mesmo tempo, fator de humanização como de desumanização,

[...] se resultou claro que o processo educativo é produtor do ser humano, se o fruto da educação é determinado produto humano, determinado tipo de homens e mulheres marcados com características especiais, no seu fazer material, no seu poder e na sua capacidade de simbolização, segue-se que a escola, instância específica da educação, é instância específica da produção do humano. (LARA, 1996, p. 186).

Dessa forma, parece inquestionável o papel que a escola joga quando repassa papéis e modelos a serem assumidos pelas pessoas em seu processo de formação escolar. Ocorre, entretanto, que esse esforço de produção e reprodução de um modo específico de ser se dá como interdição da imaginação, da criatividade e da criticidade. Isto é, ao invés de formar o humano para a vivência de suas especificidades, a generalização escolar pauta sua ação pela disseminação de um “animal de rebanho”, que leva à coisificação da pessoa. Com isso, desconfiamos que práticas disciplinarizadas escolares estejam ao serviço da formação humana. A escola, como está em seu correto discurso de inclusão, depara-se com os limites de sua existência na racionalidade do capitalismo. O salto desejado é que vislumbre uma inclusão para além daquela requerida pelo mercado.

Uma breve digressão pode ser necessária para elucidar de que inclusão estamos falando. Desejamos atribuir à nossa fala uma dimensão que ultrapasse o fenômeno da inclusão no sentido de inserir, ou conferir, ou legar, ou promover diretos. O intento está em tomar a inclusão como uma relação de implicações entre sujeitos, em que cada um está inserido em si mesmo e no outro a partir e desde as relações sociais mais amplas, tecidas no cotidiano da vida e presentes no chão da escola. Com isso, parece possível deixar claro que não nos dirigimos, exclusivamente, a nenhum tipo de educação voltada para atenção à inclusão única prevista no código da legislação; ou seja, focada em distúrbios ou deficiências físicas, psíquicas

---

que despersonaliza o homem. É que toda mediação da existência real dos homens é ambígua, ambivalente: ao mesmo tempo em que torna possível essa existência, servindo-lhe de alicerce objetivo, carrega consigo fatores contraditórios, que produzem efeitos que podem obstaculizar e até mesmo impedir que essa existência se desenvolva com suas especificidades humanas”.

ou existenciais. Parece fundamental a atenção devida voltada para pessoas portadoras de deficiências; é, entretanto, condição necessária de inclusão, mas não eficiente. Mais que garantir a acessibilidade escolar no sentido de tomar providências para que cegos, surdos, mudos, pessoas com enfermidades neurológicas, possam estar na escola, é fundamental incluir essas pessoas no processo escolar como um todo, como pessoas, não como “deficientes”. Assim, o projeto pedagógico da escola deverá contemplá-las. A organização do trabalho docente terá um foco que os inclua. Eles são membros da comunidade educativa como qualquer outro, e, como os demais, portadores dos mesmos direitos. De acordo com a perspectiva que vislumbramos, são as deficiências cívicas que deverão ser combatidas. A cultura de exclusão e preconceitos que deve ser enfrentada sem concessões. É nossa perspectiva entender a inclusão como processos concernentes à inclusão de pessoas que portam a marca da diferença, em amplo sentido, e têm o direito a um acolhimento indistinto e digno de sua condição de homem e mulher.

### **A fundamentação ontológica da diversidade**

Um olhar apressado sobre o tema da diversidade poderá induzir uma compreensão em torno de fenômenos como gênero, etnia, sexualidade, multiculturalismo etc. Esse olhar não é falso; todavia, parece incompleto. Corre-se o risco, em vezes não raras, de enfrentarmos questões sociais esbarrando, ou melhor dizendo, bastando-se no fenômeno mesmo. Assim, o problema das sexualidades esbarra na crítica à homofonia e ao direito da escolha da própria condição sexual; a questão das juventudes em querelas culturais ou nas manifestações de sua suposta vulnerabilidade; o tema do racismo no preconceito de cor; a discussão de gênero no machismo. Somos levados a crer que a ênfase no enfrentamento de uma dimensão do problema representa sua totalidade. Produzimos uma simplificação de tais fenômenos perdendo a possibilidade de percebê-los em sua complexidade.

Termo como biodiversidade parece sinalizar para um diverso que é diverso porque é múltiplo, porque diferente. Diferente no sentido de

algo fora de mim. Poderíamos, quem sabe, trabalhar com o conceito de unocomplexidade. Uno porque guarda uma singularidade peculiar a seres de gêneros e espécies semelhantes, o ser humano, por exemplo, como ser possuído pela humanidade. Complexo porque tecido em conjunto, em processo. É igual sem ser o mesmo; é diferente sem ser desigual. Com isso quero apontar para uma igualdade que é fundamental como dimensão compreensiva; porém, diferente como manifestação fenomênica e, portanto, dimensão extensiva.

Com o conceito de unocomplexidade, quero representar mais do que a apreensão de coisas que são diversas mesmo encerrando uma natureza singular. E mais, encaminhar que tais coisas diversas, diferentes, dialogam entre em si em sua diferença mesma e na singularidade peculiar as solidarizam. Melhor dizendo, sou um si mesmo intrinsecamente ligado ao outro em razão de compreender, de passar por ele minha especificidade e, por mim, a especificidade dele. Assim, a experiência da diversidade pode ser apontada como uma das maiores riquezas do ser humano. Entretanto, a primeira coisa que ela significa não está representada pela diversidade de indivíduos diferentes em determinado espaço e tempo; mas, antes, pela própria experiência que o sujeito faz de si mesmo ao perceber-se como diverso.

O pensar ontológico sobre a diversidade implica na compreensão de que grupos sociais que guardam características identitárias semelhantes possuem peculiaridades individuais que tendem a ser aplainados em leituras que parecem pensar a sociedade como um todo homogêneo sem reconhecer diferenças e, talvez, até por isso, promovendo exclusão. Silva e Tavares (2012, p. 34) explicam que

Ao falarmos em diversidade, compreendemos que todos os grupos sociais que têm características próprias são diferentes nas suas especificidades, mas iguais em direitos. Portanto, reafirmamos que diferença não significa desigualdade, e sim culturas, valores, crenças, costumes, opções, orientações que dão significados e identidade a grupos, povos, etnias.

A afirmação da diversidade não é, desse modo, nenhum favor que a sociedade ou os educadores, no caso específico, empreendem. Trata-se



unicamente de um fato natural, inerente à própria natureza do ser. Assim, a categoria da unocomplexidade, ao mesmo tempo em que afirmar uma igualdade natural e necessária a todo o gênero humano, reconhece, como próprio, formas e manifestações peculiares de expressão dessa tal humanidade.

Para finalizar, recordamos que o documento orientador para a elaboração das Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos (2011, p. 23) diz que “[...] as responsabilidades das IES com a Educação em Direitos Humanos, no ensino superior, estão ligadas aos processos de construção de uma sociedade mais justa, pautada no respeito e promoção dos Direitos Humanos [...]”. Esse mesmo texto entende que a Educação em Direitos Humanos apresenta-se como um “paradigma” construído com base nas diversidades e na inclusão de todos os estudantes, e deve perpassar de modo transversal currículos, relações cotidianas, gestos, processos educacionais, modelos de gestão. A presença de uma comunidade crescente de pessoas, jovens e adultos, ingressando ou retornando à vida escolar, representa uma oportunidade excelente para a atividade de ensino em Direitos Humanos, quer seja no horizonte da transversalidade em todas as esferas institucionais, em componentes pedagógicos específicos ou em programas de extensão e/ou pós-graduação. Requer exercitar a consciência crítica, o respeito pela diversidade, o exercício da tolerância. Além disso, abre um imenso campo de pesquisa, pois é necessário gerar conhecimentos que aprofundem a temática, encaminhem intervenções no âmbito da vida humana e articule os movimentos sociais e a sociedade civil na denúncia e na vigilância da democracia e nos direitos fundamentais do cidadão.

## Referências

ARISTÓTELES. *Política*. Brasília: Editora da UnB, 1985.

CHARLOT, B. *A mistificação pedagógica*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação/Conselho Pleno. Parecer sobre Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Parecer Homologado – Despacho do Ministro. *Diário Oficial da União*, publicado em 30/5/2012, Seção 1, p. 33. Disponível em: <[www.portal.mec.gov.br/index.php?option=comado](http://www.portal.mec.gov.br/index.php?option=comado)>. Acesso em: 17 jul. 2012.

- COSTA, M. A. C. Paixão de formar/aprender com paixão: reflexão em torno dos aspectos motivacionais da prática pedagógica. In: *Ciclo de Palestras de Sensibilização Pedagógica*. Recife: Fasa, 1996. p. 7-13.
- DUARTE, N. *A individualidade para-si*. Contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas, São Paulo: Editores Associados, 1993.
- ENGUITA, M. F. *A Face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FULLAT, O. *Filosofias da Educação*. Trad. de Roque Zimmermann. Petrópolis: Vozes, 1994.
- LARA, T. A. *A escola que não tive - o professor que não fui: temas de Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1996.
- LEDURE, Y. Nietzsche e o Cristianismo. *Concilium*, v. 65, n. 5, p. 17-24, 1981.
- MATOS, J. C. *A crítica à modernidade e o "projeto antropológico" na Filosofia de Nietzsche*. Dissertação de mestrado. Recife, maio de 1994.
- \_\_\_\_\_. A Filosofia na Crise da Modernidade. *Symposium*. Revista de Humanidades Ciências e Letras da UNICAP. Recife: Fasa Editora, 1992. p. 13-25.
- REINHARZ, S. The integration of person: problem and method. In: *Becoming a Social Scientist*. New Brunswick (U.S.A.): Transaction Publishers, 1991.
- RICOEUR, P. *História e Verdade*. Rio de Janeiro: Companhia Editora Forense, 1968.
- SEVERINO, A. J. *Filosofia da Educação*. Construindo a cidadania. São Paulo: FTD, 1994.
- SILVA, A. M. M.; TAVARES, C. *A Formação Cidadã no Ensino Médio*. São Paulo: Cortez, 2012.
- TILLICH, P. *A Coragem de Ser*. Baseado nas Conferências Terry, pronunciadas no Yale University. Tradução de Eglê Malheiros. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- VAZ, H. C. de L. *Antropologia Filosófica*. Tomo I. São Paulo: Loyola, 1988.
- WOLCOTT, H. Criteria for an ethnographic approach to research. *Education, Human Organization*, 34, p. 111-128, 1975.