

POR UMA FUNDAMENTAÇÃO ANTROPOFILOSÓFICA PARA O FORTALECIMENTO DO COMBATE SOCIOPEDAGÓGICO À HOMOFOBIA E OUTRAS FORMAS DE OPRESSÃO

Ralf Rickli - Pedagogo,
Especialista em Desenvolvimento Humano e Social
do Governo do Espírito Santo, em atuação na
Subsecretaria de Direitos Humanos / SEADH
ralf.r@tropis.org

0 IDENTIFICANDO O CAMPO

É seguramente desnecessário apresentar, à guiza de justificativa deste trabalho, dados para demonstrar mais uma vez que a violência homofóbica, seja ela física, psicológica ou institucional (sonegação inigualitária de direitos declarados universais), constitui um drama que requer enfrentamento. Aos interessados podemos indicar (para ater-se apenas ao quadro brasileiro, ainda que o drama se estenda hoje por grande parte do mundo) o recente relatório da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (BRASIL 2012), ou mesmo apenas um olhar continuamente atento às notícias divulgadas nos meios de comunicação.

Nossa preocupação se encontra um passo além dessa mera constatação: em 02.09.2012, numa busca no Google com as palavras “estatística violência contra homossexuais”, cerca de metade dos resultados remetia a artigos que *contestam* a realidade dessa violência, com expressões como “a balela da violência contra gays”, “farsa”, “manipulação de dados estatísticos”, “organizações pró-homossexualismo”.

Em relação à violência homofóbica física, não devemos desconsiderar a hipótese de que não esteja de fato crescendo, esteja apenas sendo mais identificada, registrada e divulgada. O fato mencionado nos aponta, porém, para o crescimento da *violência simbólica sistematizada*, provavelmente como reação à conquista de espaço e de direitos pela população LGBT – reação essa, preocupantemente, cada vez mais organizada.

Ou seja: a defesa e promoção dos Direitos Humanos da população LGBT tem que se haver mais e mais não apenas com a violência concretizada, mas também com a expansão da defesa e promoção dessa violência, explícitas ou não, no plano ideológico ou simbólico – e basta lembrar como se deu a escalada do nazismo para assegurar que não estamos falando de nebulosidades incapazes de interferirem no mundo concreto: vemo-nos diante do risco de que uma violência anteriormente gratuita e não sistemática (talvez de natureza similar à que grupos de animais às vezes manifestam contra um indivíduo com características pouco comuns no grupo), passe a ser idealizada como ato de nobreza e sistematizada conscientemente – como inclusive já se vê em ações de alguns grupos de *skinheads*.

Isso sugere que não basta aumentar a gravidade e/ou a certeza da punição para atos de violência consumada: tão ou mais urgente é o enfrentamento do plano ideológico que ou já

alimenta os autores desses atos, ou tratará de acolher, instrumentar e instrumentalizar aqueles que ainda agem de forma (digamos assim) mais amadora.

Mas enfrentá-lo como? A história é pródiga em exemplos de que “não se pode prender uma ideia”, e de que a prisão de ideólogos costuma fazer deles símbolos com mais poder de liderança que sua presença real – leitura que se pode fazer tanto de um caso positivo como o de Nelson Mandela quanto do caso de Hitler.

Isso nos sugere que *a luta com forças encasteladas no plano das ideias e sentimentos precisa ser travada antes de mais nada nesse mesmo plano – o imaginário social* –, visando a *desmontagem* de tais ideias e sentimentos, não sua mera repressão.

Isto posto, nos vemos diante de uma cadeia de questões: *de que maneira se pode lutar com ideias e sentimentos que vivem no outro? De que modo fazer isso na escala do imaginário social? O que é preciso saber para encarar essa luta com chance de vitória – e, mais ainda: para maximizar nossa chance de vitória?*

Obviamente não temos a pretensão de possuímos as respostas, mas temos *apostas*. Nas próximas páginas pretendemos somente registrar a existência dessas apostas e situar em que rumo em que se encontram, tocando apenas de leve na sua fundamentação, pois um detalhamento desta exigiria de dezenas a centenas de páginas.

1 A APOSTA SOCIOPEDAGÓGICA

1.1 Há razões para esperança em qualquer coisa com “pedagógico” no nome?

Meramente por ser o que é, a intervenção no plano de ideias e sentimentos de uma coletividade é um ato de natureza *sociopedagógica* – adjetivo que, mesmo não sendo muito usual, é óbvio o bastante para dispensar explicações – mas que passe longe de nós a ilusão de que havermos encontrado essa palavra significa que já temos alguma solução em mãos. Primeiramente porque, ao contrário do que se costuma pensar, não há nenhum valor ético intrínseco na natureza do “pedagógico”: tanto conteúdos benéficos quanto maléficos podem ser ensinados, e muitas vezes o que é considerado benéfico em determinada época passa a ser avaliado como maléfico em outra, e vice-versa.

Segundo, porque tanto leigos quanto profissionais da área tendem a identificar “pedagógico” com “escolar” – e no mundo inteiro a tentativa escolar de educação parece vir acumulando mais problemas que resultados satisfatórios.

Nenhum desses fatos, porém, deve nos levar a desistir da via pedagógica, no mínimo porque *que outra alternativa teríamos?* O enfrentamento punitivo pode até chegar a condicionar comportamentos, mas, com raras exceções que dependem mais do caráter pessoal do sujeito punido que do ato de punição, não é capaz de levar a nenhuma mudança positiva de ati-

tude interior, seja a punição mal aplicada ou bem aplicada (distinção que confessamos fazer para fins retóricos, pois não somos capazes de conceber o que fosse uma “punição bem aplicada”). Já os resultados transformadores da educação, quando esta atinge os níveis que a fazem merecedora de seu nome, são reais e duradouros.

Ou seja: a educação *pode* funcionar – depende de ser adequadamente realizada ou não; a punição, apenas em casos excepcionais, os quais não dependem nem das intenções, nem de algum tipo de perícia do seu aplicador.

Frente a essa constatação, a atitude mais racional é, obviamente, optar pelo que pode funcionar, empenhando-se ao mesmo tempo em identificar as condições para que funcione e em adquirir maestria no uso prático dessas condições. Mas quais seriam essas condições?

Registremos uma pista: só um tolo não admitiria que os meios de comunicação de massa (“a mídia”) vêm sendo mais efetivos que a educação na formação da mentalidade da população – quer falemos da educação escolar, quer da transmissão tradicional familiar ou comunitária – a tal ponto que muitos parecem pensar que a chave está em fazer qualquer conteúdo chegar aos educandos através de algum tipo de tela eletrônica: com isso, a educação se tornaria “moderna” e estaria tudo resolvido... No entanto, uma aula chata ministrada por vídeo continua sendo uma aula chata – e *existem* ao longo da história experiências escolares com resultados comunicativo-educativos superiores, mais particularmente nos últimos 120 anos.

Nossa tentativa é caracterizar o *ponto nodal* que nos parece estar por trás da efetividade comunicativa tanto da mídia quanto dessas experiências escolares diferenciadas – apesar de estas serem imensamente diversas em suas formas, teorias e objetivos particulares – para num segundo passo colocar-nos diante da perspectiva ética a serviço da qual a abordagem socio-pedagógica foi convocada.

1.2 O pedagógico em busca da integridade perdida

Diante de uma miríade complexa de fenômenos, ao tomarmos certa distância geralmente podemos reconhecer algumas grandes linhas de auto-organização. Costuma ser extremamente frutífero tomar essas linhas sugeridas pelos próprios fenômenos como base para nossas categorias de trabalho – desde que não nos esqueçamos que teremos que lidar com inúmeras outras linhas de força quando voltarmos para dentro do quadro, no nível micro.

Educação lida com cognição – e com cognição até o nível de *conscientização*, se (valha-nos Paulo Freire!) é realmente digna desse nome. O fenômeno da conscientização é, porém, uma espécie de coroação: ele sequer tem como acontecer se não como um passo a mais na elaboração de materiais assimilados por processos psíquicos mais elementares.

Podemos dizer que a cognição *humana* se dá por duas vias complementares porém dis-

tintas – e não há nenhuma redundância em dizermos “cognição humana”: Maturana & Varela (2001) mostraram que a mera *vida* já pode ser entendida em termos de processo de cognição.

Os rótulos menos insatisfatórios que encontramos para essas duas vias ou dimensões convergentes são: *sensacional* e *analítica*. Obviamente a palavra “sensacional” se refere aqui a “sensações”, e de fato vem se mostrando, após anos de busca, a mais apropriada ao que queremos dizer. O fato de a palavra ter sido banalizada por seu uso publicitário não pode servir de objeção ao seu uso, pois isso seria uma capitulação vergonhosa da atividade intelectual frente ao mundo comercial.¹ Façamos um rápido apanhado de informações essenciais sobre as duas vias:

VIA SENSACIONAL:

- compreende tudo o que é coberto pelo verbo “sentir”, do nível mais objetivo ou extrovertido que é o *sensorial*: impressões visuais, auditivas, táteis, térmicas, cinésicas etc. – ao mais subjetivo ou introvertido que são as emoções e os *sentimentos* (a distinção entre esses dois, embora relevante, não o é no momento): agrado, desagrado, desejo, medo, bem-estar, mal-estar, tristeza, alegria;
- tratando-se de sentir, inclui também a *empatia*: capacidade de sentir em si como que um reflexo do que o outro sente – a qual é base de duas coisas “sem importância”: o *aprendizado pelo exemplo* e os *sentimentos éticos*;
- apreende as impressões do mundo exterior, e as armazena, “em bloco”, sem análise e sistematização detalhadas (embora não sem uma espécie de classificação instintiva);
- contém o polo “coração” da expressão “coração e mente”, porém o ultrapassa, pois inclui também toda a corporalidade (não dizemos que sentimos fome com o coração);
- nos termos do modelo triuno de Paul MacLean (ver MORIN 2002, entre outros), podemos supor que sua base cerebral abranja principalmente o chamado “cérebro reptílico” (núcleo mais antigo responsável por reações básicas de sobrevivência) e o sistema límbico, que envolve o primeiro e é a base das emoções – embora já se venha demonstrando que o circuito de áreas cerebrais envolvidas na empatia não fique restrito a esses limites (BARON-COHEN 2011).

VIA ANALÍTICA:

- temos aqui o pensar que desenvolve *no tempo* processos de análise e sistematização

¹ Começamos a explorar essa formulação no artigo *Em busca da integridade perdida*, publicado nos Anais da III Semana de Educação da FEUSP (RICKLI 2005), e em versão revista e ampliada em RICKLI 2007 – porém nesses artigos ainda chamávamos de “via estética” ao que aqui chamamos de “via sensacional”. As fontes que contribuíram para a formulação são incontáveis, porém devemos mencionar que se estendem de Wallon (v. DANTAS 1983, entre outros), à neurociência recente (ver trabalhos referidos de BARON-COHEN, DAMÁSIO, IZQUIERDO, RAMACHANDRAN e RIZZOLATTI). Há também certa medida de inspiração em práticas da Pedagogia Waldorf, embora não no discurso ocultista com que seu proponente Rudolf Steiner a tenta embasar (v. LANZ 2003), embora sim em algumas ideias de sua obra filosófica anterior à sua guinada ocultista (STEINER 2000, RICKLI 2009).

das impressões apreendidas em bloco pela via sensacional: tenta reconhecer suas diferentes partes, identificar relações já existentes ou estabelecer novas, e tem o poder de, *em certa medida*, desatrelar sua análise das emoções subjetivas e interesses pessoais;

- inclui a capacidade de desenvolver e utilizar sistemas complexos de representação não apenas simbólica (que envolve grande medida de “dados em bloco” da via sensacional), mas também *sígnica* abstrata (que aspira à univocidade e a abstrair-se da subjetividade), de transcrever nesses sistemas os dados obtidos da análise, e de desenvolver elaborações com essas transcrições;
- cerebralmente, a atividade analítica teria base sobretudo no neocórtex – a camada mais externa do cérebro, última a se desenvolver e portanto também relacionada com os desenvolvimentos mais recentes da humanidade –, sobretudo o córtex pré-frontal, considerado a “sede das funções executivas”: projeção do futuro, planejamento, escolha consciente dotada inclusive do poder de contrariar os interesses da emoção e das sensações corpóreas – e *também* envolvido, de modo talvez surpreendente, no “circuito da empatia”;
- estão vinculados à via analítica expressões como “crítica” (passar por um crivo ou peneira), “consciência crítica” e, naturalmente, “conscientização”.

COGNIÇÃO E CAPACIDADE ÉTICA COMO CONVERGÊNCIA DO SENSACIONAL E DO ANALÍTICO

- Existe a tendência de chamar de “cognitivo” apenas o que se refere à via analítica. Trata-se de um preconceito a ser superado. Não existe nenhuma apreensão direta pela via analítica: ela elabora material acolhido pela via sensacional.
- Tampouco existe registro de dados puramente abstratos na memória: há sempre a inclusão de dados do contexto sensacional. A presença de cortisol (o hormônio do stress) pode suprimir integralmente a formação de memórias de dado momento. Dados sensacionais desagradáveis como, p.ex., irritação ou tédio, armazenados juntamente com, digamos, uma fórmula matemática, podem tornar essa fórmula inacessível para evitar a evocação conjunta daquelas sensações desagradáveis. (IZQUIERDO 2011, FENKER & SCHÜTZE 2009, entre outros).
- Se, portanto, não há aprendizado sem *participação* da via sensacional, tampouco devemos falar de “aprendizado”, e sim no máximo de “adestramento”, quando se recorre *exclusivamente* à via sensacional, com pouca ou nenhuma participação da via analítica: trata-se de uma forma pré-humana de cognição – e aqueles que a advogam seguramente estão interessados na desumanização de parte da humanidade (mas obviamente não de si mesmos, pois é com o pensamento analítico que elabo-

ram tais projetos a serem aplicado em outros).

- Diferente do ideal de não ambiguidade da linguagem sígnica, espécie de sacrifício a serviço da precisão da análise, a linguagem simbólica ama o múltiplo sentido, a alusão, a evocação de contextos. Ou seja: opera precisamente na junção do analítico com o sensacional, com trânsito pelos dois campos (*sýmbolon* é etimologicamente “o que junta”). É nela que está registrada a quase totalidade do patrimônio cultural da humanidade, e somente através dela podemos nos conectar, como seres históricos, às múltiplas redes de associações de significados que constituem esse patrimônio.
- Tentativas de educação pobres em sensações sonegam aos educandos o acesso a esse universo de redes de sentidos que estão para lá da significação sígnica fria (daí, p.ex., o analfabetismo funcional), e como tampouco favorecem a formação de memórias, terminam por não lhes dar *nada*. Por outro lado, uma inundação de sensações pobre de análise (como a propiciada pela grande mídia) lança os “educandos” no mar das imagens culturais como barcos sem leme. Somente uma educação rica nas duas frentes propicia **integridade** – mas para oficiá-la precisamos de maestria no uso do plano simbólico – o que é apenas uma das razões que clamam pela presença de (mais) estudos antropológicos na formação de profissionais da educação.²
- Como vimos, a empatia, base biológica que permite o desenvolvimento de sentimentos éticos, se distribui pelas bases cerebrais tanto do campo analítico quanto do sensacional. Talvez não seja por acaso, portanto, que se use a palavra **integridade** com sentido ético – nem que o oposto etimológico de *sýmbolon*, com sentido de “o que separa”, se diga *diábolos*.

1.3 Balanço parcial: a dupla insuficiência atual do pedagógico

Dissemos, logo de início, que “o pedagógico” pode ser nossa única esperança contra o crescimento da homofobia e de outras formas de discriminação e opressão, e tentamos em seguida caracterizar um ponto nodal que nos parece decisivo para o sucesso ou fracasso de qualquer ato que se pretenda pedagógico. Pelo exposto podemos concluir que a maior parte dos esforços educacionais de hoje vem sendo deficientes *nos dois* critérios apontados (eficiência na via sensacional e na via analítica), quando para atingir seus objetivos precisariam ser eficientes simultaneamente nos dois.

² Parecem extremamente promissores nesse sentido os Estudos do Imaginário propostos por Gilbert Durand e a chamada Escola de Grenoble – desde que não deixando que se tornem mero exercício acadêmico, e sim buscando modos de aplicar com urgência seu imenso potencial sociopedagógico. Um polo de difusão desta abordagem no Brasil tem sido o Centro de Estudos do Imaginário, Cultura e Educação (CICE-USP), onde têm atuado professores e pesquisadores como, entre outros, José Carlos de Paula Carvalho, Marcos Ferreira Santos, Beatriz Fétizon, Maria Cecília Sanchez Teixeira e Rogério de Almeida, sendo que tivemos a oportunidade de ser aluno dos dois primeiros.

Em relação à insuficiência na via sensacional, teremos que deixar os apontamentos acima como provocações para explorações futuras, acrescentando apenas: (1) precisamos aprender a enunciar nossas verdades nas linguagens daqueles se consideram nossos adversários, e a estimular-lhes a empatia; sem isso, com mera confrontação, jamais se obterá resposta ética de ninguém; (2) precisamos aprender da publicidade; (3) precisamos aprender da publicidade; (4) precisamos aprender da publicidade.

Quanto à insuficiência na via analítica, parece-nos desesperadamente urgente que a formação inicial e continuada de educadores estimule neles uma autonomia analítica ao mesmo tempo rigorosa e criativa – o que infelizmente o formalismo acadêmico não favorece. Tampouco podemos responder às necessidades de hoje tornando-os exímios em, p.ex., lógica aristotélica. Sugerimos o estudo atento de Edgar Morin – no mínimo da totalidade dessa sinopse do seu pensamento que é *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (MORIN 2000). Os que sobreviverem certamente saberão encontrar prazer em proveitosas aventuras pelas selvas de *O Método*.

2 UMA CONTRIBUIÇÃO PARA O FORTALECIMENTO DA VIA ANALÍTICA DO CAMINHO SOCIOPEDAGÓGICO: UM PEQUENO ESTUDO SOBRE A LIBERDADE E SUAS VARIANTES

Voltando à ideologização do preconceito mencionada na introdução, vemos que ela vem conseguindo ressonância crescente mediante a estratégia de se apossar do próprio discurso da liberdade, reivindicando um suposto direito à negação do direito-de-ser alheio como parte do direito universal à liberdade de expressão.

Frente a isso, de modo geral as respostas dos movimentos de defesa de direitos têm se resumido a dois tipos: um, o recurso à “clichetização reativa” com expressões como “querem voltar à Idade Média” ou “isso não é liberdade de expressão, é discurso do ódio”, que deixam o cerne da questão intocado: não explicam *por quê* um discurso de ódio não pode ter lugar dentro do valor em princípio absoluto que é a liberdade, nem por quê não é admissível um retorno a padrões medievais.

Por outro lado, o discurso dos Direitos Humanos busca usualmente se esquivar de possíveis impasses de opinião evitando recorrer à uma fundamentação reflexiva, restringindo-se à concepção convencional ou contratual do Direito: “deve-se proceder de tal modo porque isso foi o acordado por tal conferência e ratificado na lei tal”.

Ora, embora prática, esta abordagem não consegue dar sustentação ao discurso para além dos ataques mais superficiais: sabe-se que os próprios movimentos de Direitos Humanos se veem muitas vezes na contingência de ter que lutar contra legislações opressivas, e isso deixa evidente que nem toda lei escrita é justa. Como garantir, então, que são justas as leis invocadas por tais movimentos? Assim é que escravocratas, homofóbicos, racistas, agressores de crianças e de mulheres, exploradores do trabalho e da miséria alheia, vêm todos se apresentando como

vítimas de leis injustas e reivindicando sua liberdade de fazer o que quiserem.

Talvez tenha chegado a hora de reinventar o campo de reflexão conhecido por Ética a partir de um novo ponto gerador: entender *Ética como a pesquisa das consequências da existência da liberdade*. Afinal, faria sentido discutir a ética de qualquer ato cem por cento determinado por causas exteriores, que não se pudesse evitar de nenhum modo?

É verdade que boa parte do pensamento contemporâneo pretende negar a realidade da liberdade, afirmando em seu lugar um determinismo biológico, e por vezes, ainda, um determinismo social absoluto. Tais tentativas, porém, nos parecem definitivamente superadas pelo pensamento complexo, apenas ainda ignoram que o foram. Baste-nos mencionar *A humanidade da humanidade*, 5º volume de *O Método* de Edgar Morin (2002) – que antecede, precisamente, sua *Ética* (*id.*, 2005): no cruzamento complexo das múltiplas determinações sobrepostas abrem-se campos de indeterminação que viabilizam, sim, a liberdade: “A complexidade da relação entre indivíduo, espécie, sociedade, cultura e ideias é a condição da liberdade. Quanto maior a complexidade da trindade humana, maior a parte de autonomia individual, maiores as possibilidades de liberdade”. (MORIN 2005, 279)³

Em consequência, passa a ser perfeitamente justificado o entendimento da liberdade como característica por excelência do humano, justamente porque entre os seres conhecidos é o que apresenta a máxima complexidade em todo o tríplice espectro das dimensões biológica, social e psíquica.

Ora, o que vemos em todos os discursos reacionários que nos ameaçam invocando liberdade, e que muitas vezes não sabemos responder, é a reivindicação, por parte de um ser humano, da liberdade de suprimir, total ou pelo menos parcialmente, a liberdade de outro, ganhando controle sobre suas ações. E, sendo a liberdade a marca distintiva do humano, isso configura uma tentativa de autossobrehumanização mediante a subumanização ou desumanização do outro: tenho o controle de *dois* corpos humanos (ou de cem mil) mediante a expropriação da liberdade de um outro (ou de outros 99.999).

Foi obviamente a isso que já se buscou responder com o velho ditado “a liberdade de um termina onde começa a liberdade do outro” – mas toda pessoa que entendeu a liberdade sabe que esse ditado é falso: a liberdade é em si absoluta, ou não é liberdade; ela sozinha sempre nos permitirá expropriar a liberdade de outro ou cometer qualquer outro ato, não importa o quanto seja nocivo. Por isso a liberdade pura tende a se autodestruir, degenerando em tirania do mais forte, caso não seja salvaguardada – e essa é a razão de ser fundamental do campo de acordos inter-humanos chamado Direito: justamente garantir que cada ser nascido humano possa desfru-

³ Essa concepção se vê corroborada, mesmo se não declaradamente, pela nova matemática do caos – ver p.ex. STEWART 1991.

tar de sua humanidade, sem tê-la apresada por outro. Trata-se, por assim dizer, de um pequeno sacrifício da liberdade de cada um para garantir a máxima liberdade de todos – postura essa que se vê permanentemente desafiada pelos fenômenos naturais que são o egocentrismo e sua extensão em forma de grupo- ou etnocentrismo – o que será um dos principais assuntos tanto da Ética quanto de uma Pedagogia Social antropológicamente fundamentada.

Sumarizando: se a liberdade é a característica fundamental do humano, todo ser humano tem um (digamos assim) direito natural a ela, até os limites em que é usada de modo afirmativo (para si ou para outro): uma liberdade que apenas afirma e mantém humanidades, que podemos qualificar como positiva ou afirmativa.

No momento, porém, em uma liberdade pretende reduzir a humanidade de outro, torna-se liberdade *negativa* – uma liberdade de segunda ordem, pois como que se sobrepõe à liberdade primária do outro. Esse é precisamente o caso dos que reivindicam a liberdade de negar a liberdade de gays, ou de quaisquer outros.

Ora, precisamente em defesa da liberdade de todos torna-se necessário aqui um *outro* ato de liberdade negativa, porém este de terceira ordem, pois se sobrepõe à liberdade negativa que já estava se sobrepondo à liberdade primária de alguém. O efeito *desta* liberdade negativa, porém, *não* é socialmente negativo, pois ela nega *unicamente* a negação feita anteriormente, restaurando o espaço da afirmação.

E, se a humanidade toda concordar que a liberdade é o bem mais precioso de cada ser humano, em defesa da humanidade geral da humanidade esta liberdade de terceira ordem (liberdade de negar a negação) torna-se não apenas um direito, e sim também um dever:

1ª ORDEM: Liberdade primária: de ser, de afirmar-se = POSITIVA..... DIREITO, MAS NÃO DEVER

2ª ORDEM: Liberdade de negar a liberdade primária = NEGATIVA..... NEM DIREITO, NEM DEVER

3ª ORDEM: Liberdade de negar a liberdade de negar a liberdade primária = POSITIVA (REAFIRMADORA) DIREITO E DEVER

Esta formulação deriva em certa medida do apelo de Edgar Morin, em sua *Ética*, pela *exclusão da exclusão* (MORIN 2005, 104), desenvolvida porém nos termos do que temos chamado de Filosofia do Convívio em trabalhos tais como *Minuta para um Estatuto Fundamental da Humanidade* (inserido em *Liberdade socialmente sustentável* – RICKLI 2008a), bem como os demais referenciados sob esse nome na bibliografia. No ponto em que paramos fica em aberto quê medidas seriam legítimas como exercício da liberdade de 3ª ordem, e como evitar que o poder necessário a esse exercício passe a ser usado ilegitimamente, degenerando para a 2ª ordem. Há muita pesquisa a realizar. Como todo caminho traçado por quem está vivo, este também é inconcluso, porém há relatos de que os pequenos trechos que já se acham abertos já foram úteis alhures. É nossa esperança que também possam ser úteis aqui.

REFERÊNCIAS

- BARON-COHEN, S. **The Science of Evil: on empathy and the origins of cruelty**. Nova York: Basic Books, 2011.
- BRASIL. **Relatório sobre violência homofóbica no Brasil: o ano de 2011**. Brasília: SDH, 2012. Disponível em <<http://bit.ly/NuGGH4>>. Acesso em 02 set. 2012.
- DAMÁSIO, A. A base biológica das emoções. Entrevista a Manuela Lenzen. Revista **Viver Mente & Cérebro**, São Paulo, ano XIII, n. 143, dez.2004.
- DANTAS, P.S. **Para conhecer Wallon: uma psicologia dialética**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- FENKER, D. & SCHÜTZE, H. *O fascínio da surpresa*. Revista **Mente & Cérebro**, São Paulo, ano XVI, n. 193, fev.2009.
- IZQUIERDO, I. **Memória**. 2 ed. revista e ampliada. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- LANZ, R. **A pedagogia Waldorf: caminho para um ensino mais humano**. 8.^a ed. São Paulo: Antroposófica, 2003.
- MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. **A árvore do conhecimento**. São Paulo: Palas Athena, 2001.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez, Brasília: Unesco, 2000.
- _____. **O método 5: a humanidade da humanidade**. Porto Alegre: Sulina, 2002.
- _____. **O método 6: Ética**. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- RAMACHANDRAN, V. S.; OBERMAN, L. M. *Espelhos quebrados: uma teoria sobre o autismo*. Em **Scientific American Brasil**, São Paulo, ano 5, n. 55, p. 53-59, dez. 2006.
- RICKLI, R. **Em busca da integridade perdida: improviso sobre a teoria e a prática de uma Pedagogia do Convívio no cruzamento sócio-bio-psico**. In: SEMANA DA EDUCAÇÃO DA FEUSP, 3., 2005, São Paulo. **Anais...** São Paulo: FEUSP, 2005. CD-ROM.
- _____. *Em busca da integridade perdida: reflexões no cruzamento sócio-bio-psico para uma educação capaz de educar*. Em **Pedagogia do Convívio: na invenção de um viver humano**. Santos: Trópis, 2007. Disponível em <<http://www.tropis.org/biblioteca/pedocon2007.pdf>>
- _____. **Liberdade socialmente sustentável: uma introdução à Filosofia do Convívio e a algumas de suas aplicações**. São Paulo: Trópis, 2008. Disponível em <<http://www.tropis.org/biblioteca/libsoesus.pdf>>
- _____. **Manifesto do Pluralismo Radical**. São Paulo: Trópis, 2008. Disponível em <<http://www.tropis.org/biblioteca/manifesto-pluralismo-folder.pdf>>
- _____. **Uma pequena cosmologia físico-poética política & amorosa**. 2008. Disponível em <<http://pluralf.blogspot.com.br/2008/02/uma-pequena-cosmologia-fsico-potica.html>>
- _____. O desafio da relação acadêmica com a obra de Rudolf Steiner. Em **Aos que podem salvar o mundo: a filosofia e pedagogia do convívio e seu apelo por uma nova consciência & arte dos pais**. 2009. 256 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia da Arte da Paz - pós-graduação *lato sensu* em Educação Infantil). Universidade de Santo Amaro, São Paulo, 2009.
- _____. **As três ordens da liberdade, ou: por que não são iguais os direitos reivindicados por gays e por religiosos "fundamentalistas"**. São Paulo: Trópis, 2011. Disponível em <http://www.tropis.org/biblioteca/3ordens_liberdade.pdf>
- RIZZOLATTI, G. *et al.* *Espelhos na mente*. Em **Scientific American Brasil**, São Paulo, ano 5, n. 55, p. 44-51, dez. 2006.
- STEINER, R. **A filosofia da liberdade**. GA 004. 3 ed. São Paulo: Antroposófica, 2000.
- STEWART, I. **Será que Deus joga dados? A nova matemática do caos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991.