

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE

Nadja Hermann*

Resumo: A diversidade e a pluralidade se evidenciam nos múltiplos estilos de vida e de orientações valorativas, modos de fundamentação e filosofias, diferentes paradigmas, entre outros aspectos. Provocam o questionamento de verdades arraigadas, forçando-nos a rever conceitos e desestabilizando certezas, as quais constituíram a base da ação pedagógica. Na tentativa de compreender a questão, o artigo apresenta, primeiramente, uma aproximação conceitual da pluralidade (Welsch e Kant) para, em um segundo momento, expor a relação tensional que se estabelece entre educação e pluralidade, oscilando entre a recusa e a aceitação da pluralidade. Por fim, destaca-se que a exposição desse caráter tensional é produtiva, porque promove o confronto de convicções, forçando a abertura de nossa mentalidade.

Palavras-chave: Pluralidade. Diversidade. Educação. Ética.

Education and Diversity

Abstract: *Diversity and plurality become evident in the multiple lifestyles and value outlooks, ways of reasoning and philosophies, different paradigms, among other aspects. They provoke the questioning of deep-rooted truths, making us rework concepts and unsettling certainties, which constituted the basis of the pedagogical action. In the attempt of understanding the matter, the article presents, at first, a conceptual approximation of plurality in order to, then, exhibit the strained relationship established between education and plurality, swinging between denying and accepting plurality. Lastly, it brings to light that exposing this strained character is productive, since it promotes the confrontation of convictions, forcing open our mentality.*

Keywords: *Plurality. Diversity. Education. Ethics.*

* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul com Doutorado sanduíche na Universidade de Heidelberg; Professora titular em Filosofia da Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul Professora adjunta da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; pesquisadora do CNPq; Av: Ipiranga, 6681, Partenon, 90619900, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil; nadja.hermann@pucrs.br

1 INTRODUÇÃO

O tema do Colóquio – Educação e diversidade – é atual e desafiador, pois provoca o questionamento de verdades arraigadas, forçando-nos a rever conceitos e desestabilizando certezas as quais constituíram a base da ação pedagógica, herdada da racionalidade iluminista, como: as promessas emancipatórias, a pretensão de unidade nos fins da educação e de orientações morais unívocas, a identidade do eu como mesmidade, ou seja, permanecer igual ao que se é, os padrões da idealidade, a organização disciplinar do conhecimento no currículo escolar, etc. Os questionamentos a respeito desses temas têm relação direta com a emergência da diversidade e da pluralidade que surge em todos os âmbitos, evidenciada pela multiplicidade de estilos de vida e de orientações valorativas presentes nas sociedades contemporâneas, o esboroamento de fronteiras das disciplinas científicas e a existência de múltiplos paradigmas. A educação enfrenta surpreendida esse movimento de exaltação da diferença que se opõe a todas as idealizações metafísicas, as quais induzem à adoção de classificações tão nossas conhecidas como, apenas para lembrar um exemplo, a identificação do aluno que não se enquadra no padrão desejado como o desadaptado ou o hiperativo. Essas classificações se vinculam à tradição metafísica, “[...] uma herança que deixa vestígios e que mantém uma íntima relação com as bases legitimadoras da educação moderna, evidenciada, sobretudo, na dificuldade em reconhecer algo de estranho e de diferente no cosmos, na razão, na cultura ou em nós mesmos.” (HERMANN, 2014, p. 13). Como consequência, muitas vezes, em nome de processos racionais, impõe-se ao processo pedagógico uma homogeneização de procedimentos que reprime a manifestação da diferença e da singularidade, apesar das tentativas metodológicas do ensino em atender às realidades socioculturais e às diferenças de aprendizagem dos alunos.

Nessa medida, o tema da diversidade e também seus correlatos semânticos, como pluralidade e diferença, mantêm uma relação tensa com a educação, oscilando entre recusa e aceitação. Na tentativa de ampliar a compreensão sobre a questão, apresento, primeiramente, uma aproximação conceitual da pluralidade, para, em um segundo momento, expor sua relação com a educação, com ênfase na produtividade dessa relação.

2 DESENVOLVIMENTO

O que significa a pluralidade?¹ A pluralidade refere-se a uma multiplicidade de normas e formas de vida, teorias e ideias, modos de fundamentação e filosofias,

constituindo-se em uma inegável marca da atual realidade sociocultural. A impressão de que a pluralidade é reivindicada como tema e problema pelo pensamento pós-moderno seria falsa ou, pelo menos, significaria uma perda da perspectiva histórica, uma vez que tanto a filosofia social quanto a teoria do conhecimento têm tradição em tematizar o problema da pluralidade diante da apologia do uno. De certa forma, trata-se de um tema recorrente, mas que encontra na filosofia contemporânea um inegável destaque.

Em nosso tempo, de modo geral, a pluralidade aparece como uma categoria que não se submete ao caráter unitário e de universalidade pressuposto pelos fundamentos, que, de forma persistente, justificaram a educação na busca de uma unidade integradora.

Desde o século XIX, assiste-se ao término dos grandes sistemas filosóficos e à queda da metafísica que unifica tudo em um princípio fundamental. Esse tipo de pensamento produziu um poderoso conceito de teoria, acima da prática, em favor de um mundo ideal. Tudo segue a ordem ideal que produzimos e o mundo real é uma mera aparência por detrás do suposto mundo verdadeiro. Nessa interpretação, há uma primazia da unidade em detrimento da pluralidade. O pensamento pedagógico aparece derivado do sistema filosófico, tributário de certos modelos ontológicos, epistemológicos, éticos e antropológicos. A visão antropológica do século XVIII formula uma concepção de natureza humana decisiva para o pensamento pedagógico moderno, no qual o indivíduo é entendido como uma particularidade do universal, dotado de essência, cujo destino é o aperfeiçoamento moral de si e da espécie. Esse modelo está presente nas filosofias metafísicas em que o homem, o mundo e a sociedade são constituídos por estruturas racionais que podem ser explicitadas, e a diferença e o plural se estabelecem em relação à identidade. A partir da identidade do ser, criam-se as condições para interpretar a diferença e o outro como algo fora do seu âmbito, não como algo em si, com profundas implicações sociais, éticas e políticas. Podemos citar uma dessas conseqüências no campo da ética, ou seja, a tentativa de harmonizar todas as regras em um sistema de crenças e valores, o que minimiza o conflito, e, de certa forma, bloqueia nossa sensibilidade ao estranho e à diferença, restringindo as possibilidades de abertura de nossa mentalidade. Isso é percebido na dificuldade da educação escolar em trabalhar com a cultura das minorias. A mesma situação se percebe no etnocentrismo, que reconhece como legítimos determinados grupos étnicos e culturais, e deprecia, e até elimina, aquilo que não se enquadra nos padrões culturais aceitos. A história da colonização revela essa perspectiva etnocêntrica, uma história de apropriação do mundo, incapaz de perceber a diferença e a singularidade dos povos e que hoje passa por profundos questionamentos, pois sabemos que nossa própria

identidade depende de empréstimos culturais e há muitas vozes que nos constituíram.² Isso é exemplarmente revelado na obra *A conquista da América* (1982), em que o autor, Tzvetan Todorov, relata a descoberta e a conquista da América pelos espanhóis, no século XVI, para mostrar o outro exterior a nós mesmos.

Esse encontro, que em muitas circunstâncias gerou violência física, moral e espiritual, é considerado o “mais surpreendente da história”, pois

[...] ao mesmo tempo que obliterava a estranheza do outro exterior, a civilização ocidental encontrava um outro interior. Da era clássica até o fim do Romantismo (isto é, até hoje) os escritores e moralistas não param de descobrir que a pessoa não é uma, ou que ela não é nada, que eu é um outro, ou uma simples câmara de eco. Já não se acredita em homens-fera na floresta, mas descobriu-se a fera dentro do homem [...] A instauração do inconsciente pode ser considerada como o ponto culminante dessa descoberta do outro em si mesmo. (TODOROV, 2003, p. 362-363).

A análise antropológica do autor aponta “[...] a duplicidade existente entre o interior e o exterior”, indicando a fragilidade dos fundamentos, que insistem em “[...] não reconhecer o aparecimento do estranho e da diferença dentro do próprio eu, para destacar o caráter intrassubjetivo e intracultural do outro.” (HERMANN, 2014, p. 37).

No âmbito da educação, os fundamentos tiveram a pretensão de oferecer um solo seguro, cuja unidade permitiria integrar a vida humana na totalidade cósmica e social, algo que tende a desconsiderar a pluralidade e a constituir um antídoto para a transitoriedade e a particularidade. Essa pretensão é submetida à crítica, fazendo emergir a consciência histórica, a finitude e a relevância dos contextos cotidianos do agir, invertendo-se a relação do primado teoria-prática (HABERMAS, 2002, p. 43), que rompe com o mundo idealizado.

Nessa perspectiva,³ a ideia de uma natureza humana essencialista e imutável, regida por ordem divina ou por lei natural (como era compreendida por uma tradição metafísica), é rechaçada pelas novas contribuições da biologia, da psicologia, da sociologia e da antropologia, que têm em comum uma posição antifundamentos metafísicos. Entra em crise a ideia de um sujeito soberano e autônomo, que seria transparente a si mesmo, pois dados empíricos apontam motivos inconscientes para o agir que esboroam a ideia de autodeterminação e controle da própria ação pela vontade racional. Conceitos provenientes da metafísica, como a identidade do ser, defrontam-se com a possibilidade de haver o estranho dentro de si mesmo. Esse ambiente pós-metafísico coincide com a fragmentação da razão, indo em uma direção contrária ao pensamento ocidental, enquanto defesa do atemporal, do necessário e do universal.

Nosso *Zeitgeist* recusa a ideia de sistema como uma totalidade, no qual todos os saberes se integram harmoniosamente. Diante desse contexto, emergem múltiplas racionalidades e a valorização da pluralidade e da diversidade. Entram em cena diferentes cosmovisões e a razão não consegue mais exercer um papel unificador, tornando-se um campo aberto para novos enfrentamentos, em que o plural escapa à unidade. A vida moderna, a partir do final do século XIX, apresenta formas de vida múltiplas e heterogêneas, sob a influência da estética cultural das grandes cidades, que abriu novas referências de moralidade.

Segundo Welsch (1993, p. 4-7), o pluralismo, como uma concepção radicalizada, provém de formas de saber, estilos de vida e modelos de comportamento altamente diferenciados do mundo contemporâneo. Tal pluralidade é propagada na modernidade do século XX e, justamente a partir do desenvolvimento das ciências e das artes, esse desiderato passa a atuar no âmbito da realidade. Constitui-se não somente um ganho de liberdade, mas uma nova sensibilidade em relação ao problema, tanto de natureza teórica quanto prática.

A essa radicalização corresponde à valorização da diferença. A pluralização dos conceitos e de verdades está relacionada com a queda de um único fundamento e a emergência do perspectivismo, em que cada conceito não possui menos “luz”, mas se constitui apenas em uma *outra* perspectiva. Podem ser estabelecidas diversas relações entre o homem e o mundo e isso condicionará a pluralidade de verdades. Isso reflete as infinitas interpretações que Nietzsche defendeu em *Gaia ciência*.

A consequência da pluralidade é a luta contra todas as formas de hegemonia. Isso aparece na multiplicidade de concepções teóricas, jogos de linguagem e formas de vida, que não se apresentam como negligência e como mera aprovação do relativismo, mas são reivindicações decorrentes da experiência histórica e da ideia de liberdade (WELSCH, 1993, p. 5). A força da pluralidade desenvolve uma sensibilidade para a diferença, que exige novo tratamento ético (WELSH, 1993, p. 7). De forma inequívoca, põe em questionamento as ordens valorativas criadas pelo pensamento ocidental e as desestabiliza, exigindo novas respostas.

Uma análise mais cuidadosa indica que, embora a pluralidade adquira proeminência nos discursos pós-modernos, ela é um fenômeno da modernidade. A categoria aparece tematizada em Kant, em *Antropologische Didaktik*, no relacionamento do eu com o egoísmo, como um modo de pensar, por meio do qual o eu é levado a considerar a perspectiva do outro generalizado, o cosmopolita. Kant (1995, p. 411) afirma: “Só o pluralismo pode contrapor-se ao egoísmo, quer dizer, uma mentalidade

em que um se considera e se comporta não como alguém que se ocupa do mundo todo em si mesmo, mas como um simples cidadão cosmopolita.”

O pluralismo torna-se um meio para corrigir a unilateralidade do pensamento, do gosto e da moral. Atua contra o egoísmo lógico, estético e prático, como uma prova que nos é exigida diante de um outro entendimento. A ideia de homem universal é confrontada com a pluralidade das diferentes perspectivas, para que não se estabeleça a hegemonia do pensamento único. O pluralismo provoca a ética, forçando um distanciamento do sujeito de si mesmo e sua abertura ao outro. O homem universal moderno, na perspectiva kantiana, abre-se ao cosmopolitismo, o que lhe permite não apenas reconhecer identidades e contextos culturais, mas manter uma identidade humana.

Constata-se, contudo, que o papel da pluralidade defendido por Kant se realiza e se frustra ao mesmo tempo. Há, por um lado, o diagnóstico da modernidade que aponta o caráter produtivo da pluralidade, no sentido de limitar e reprimir o egoísmo, quer dizer, promover a prova crítica das convicções plurais de modo a conduzir a outro entendimento, algo novo, que cria as condições de abandono do logocentrismo. Mas, por outro lado, o próprio êxito do pluralismo da modernidade torna-se problemático, pois inclui, sobretudo, na experiência pós-moderna, o relativismo, o individualismo, a indiferença e a desorientação. As múltiplas informações desconectadas trazem a desconfiança a respeito das verdades em que costumávamos nos apoiar e o terreno em que nos apoiávamos perde solidez. Nesse caso, a pluralidade constitui-se em uma tendência à desestabilização e à incoerência da vida coletiva. Dificulta o acesso àquilo que é comum, justamente porque não pode deixar de aceitar o múltiplo ou plural (UHLE, 1994, p. 84-87). As particularidades nacionais, culturais, linguísticas, religiosas e étnicas passam a ser cultuadas, reprimindo-se a identidade humana universal.

Ao contrário do que Kant pensou, a pluralidade transforma-se em um ambiente cultural, em que predomina o egoísmo das narrativas de diferentes grupos e não há consenso sobre uma vida comum. Ao mesmo tempo, a pluralidade é recusada pelos mecanismos impositivos da indústria cultural e da sociedade de consumo, que tudo submete a uma homogeneização. Na própria afirmação da pluralidade encontra-se seu avesso, em que há êxito e fracasso.

3 CONCLUSÃO

Diante do exposto, cabe perguntar quais os problemas e perspectivas que se apresentam à educação, diante da pluralidade. Creio que podemos analisar o aspecto produtivo da pluralidade.⁴

Inicialmente, deve-se destacar que a recepção mais tardia da pluralidade no campo pedagógico não é indicadora de conservadorismo ou de sistemática insensibilidade para perceber a realidade. Isso revela uma face da educação que, desde o esclarecimento grego até o moderno, tem uma relação inevitável com a unidade e a universalidade, antes de qualquer atração pela pluralidade. Entretanto, ela se impõe como um dado insuperável e inegavelmente produtivo para pensar as relações da educação com ética.

A reação favorável à pluralidade é a outra face daquilo que é visto como ameaça, ou seja, o receio de uma desorientação geral. A tradição ocidental frequentemente percebe a diferença de modo perigoso, o que produz uma tendência destrutiva dessa diferença ou a tentativa de assimilá-la aos seus próprios esquemas interpretativos. Isso porque, na tradição moderna, a autoafirmação da subjetividade implica dominar a diferença. Toda a forma de crítica ao pensamento totalizador e uniformizador, e ao agir instrumental e manipulativo presentes na modernidade criou as condições para que a pluralidade mostrasse sua face, expondo o reducionismo de comportamentos niveladores. Sua produtividade se revela na valorização da diferença e da alteridade, a ponto de tornar-se incontestável. Basta lembrarmos que o discurso dos direitos humanos, a expressão mais acabada do universalismo, converte-se em direito à diferença, criando sensibilidades que se impõem como novas temáticas para a educação (educação inter e multicultural, educação de gênero, educação para a paz, educação ambiental, educação indígena). Uma pluralidade de perspectivas gera visibilidade para novas posições, que agora são vistas como antes não o foram, ampliando a interpretação de princípios éticos.

Vivemos hoje um mundo reconhecidamente plural, que traz a exigência de educar, aceitando o outro em sua outreidade, sem a intenção de submetê-lo. Wulf (1999, 2005) destaca a importância da transformação de nossa interpretação da realidade para a afirmação da alteridade. Ao mudar nosso entendimento de realidade, surge uma nova visão do estranho e do outro. No iluminismo, a realidade foi assegurada pela razão soberana dos conceitos. Hoje, ao contrário, não há realidade segura, pois ela aparece construída e interpretada como uma experiência heterogênea. Em nossa visão de mundo, entra em jogo imediatamente o outro, que nos interpela, trazendo novas interpretações. De acordo com Wulf (2005, p. 165),

[...] a pluralidade é uma consequência inelutável da experiência da realidade. Nenhuma visão de mundo pode reivindicar sua universalidade. Toda interpretação encontra seus limites na concepção de uma outra. Isso exige que as concepções de mundo do outro devem sempre ser tomadas em consideração.

Constatações dessa natureza alteram o modo de encaminhamento das questões pedagógicas porque não temos como desconsiderar as diferenças e as singularidades de cada realidade cultural.

Tal pluralidade põe em xeque a existência de verdades absolutas e torna a experiência da diferença uma oportunidade de manejo da moralidade, pois possibilita um exame de nossas convicções morais, permite-nos aprender com o limite que o outro nos impõe e abre espaço para a tolerância. Trata-se da resistência provocada pela contingência (ideia de que há outras possibilidades), que rompe com uma pretensão niveladora do universal.

A diferença proveniente da pluralidade força a educação a rever seus próprios pressupostos, renovando os objetivos da educação, que se desenvolvem por meio de uma diversidade de programas e expressam variantes de uma ideia de bem.⁵ Entretanto, se os objetivos da educação se articulam com os contextos, disso não decorre que a moral somente exista quando restrita, em sua validade, ao contexto em que se originou. As regras morais apenas se definem melhor nos contextos, à medida que expõem as conotações pedagógicas, jurídicas e simbólicas de uma ideia de bem (como justiça, por exemplo).

A pergunta que se impõe é como a reivindicação da pluralidade e a consequente valorização do outro se articulam com a reivindicação de universalidade. São ambas – pluralidade e universalidade – excludentes? Essa é uma questão central para pensar as relações entre ética e educação, pois o processo formativo não pode se legitimar sem uma ideia de bem universal. Nas sociedades contemporâneas, a pluralidade de formas de vida traz uma multiplicidade de bens que exige consensos mínimos a partir de uma racionalidade pública, de modo a tornar possível a convivência humana. Mediante proposições universais, a educação encontra uma justificação para a sua ação, que fixa convicções e orienta decisões no âmbito da teoria e da prática soas quais somente são acessíveis por meio de argumentos (OELKERS, 2007).

A tensão entre aceitar normas e princípios universais, por um lado, e submeter a diferença e sacrificar a pluralidade, por outro, além de ser um dos temas centrais no debate filosófico contemporâneo, assume especial relevância para a filosofia da educação, porque a normatividade é indissociável da sociabilidade, da constituição de um mundo comum, algo que se põe como exigência à educação. O que entendo como produtividade da educação diante da pluralidade, constitui-se justamente na exposição desse caráter tensional, que revela a impossibilidade de simplificar a oposição em favor do questionamento sobre como as normas são produzidas e aplicadas. Se

elas se constituem na discursividade e continuamente são contestadas e revisadas, já estão deslocadas para um cenário pós-metafísico e podem incorporar novas reivindicações históricas e não permanecer inflexíveis. Habermas (1991, p. 115) defende com clareza essa posição:

Para que nos libertemos dos grilhões de uma falsa e apenas presumível universalidade de princípios seletivamente esgotados e aplicados de uma forma insensível ao contexto, sempre foram necessários, e ainda o são hoje em dia, movimentos sociais e lutas políticas, no sentido de podermos aprender, a partir das experiências dolorosas e do sofrimento irreparável dos humilhados e ofendidos, dos feridos e violentados, que ninguém pode ser excluído em nome do universalismo moral – nem as classes subprivilegiadas nem as nações exploradas, nem as mulheres domesticadas nem as minorias marginalizadas.

Desse modo, o tenso caminho entre manter um mundo comum expresso em normas e princípios universais e a defesa da pluralidade se constitui em um verdadeiro desafio à educação. Gadamer (2009, p. 120), sobretudo nos textos mais tardios, reflete sobre esse problema e faz um apelo àquilo que nos une, uma espécie de mundo comum e de laço social. Diz ele:

Parece-me um defeito de nossa mentalidade pública que se alce sempre o diferente, o discutido, o polêmico e o dúbio à consciência dos homens e que deixamos, por assim dizer, sem voz, aquilo que é verdadeiramente comum e vinculante. Já colhemos os frutos de uma larga educação para o diferente e a sensibilidade que exige a percepção das diferenças. A nossa educação histórica vai nesta direção [...] Tenho a impressão de que aqui seria conveniente uma reflexão sobre as solidariedades profundamente radicadas nos padrões da vida humana [...] Elevar à nossa consciência aquilo que nos une.

A pluralidade incita a educação a considerar as múltiplas dimensões da ideia de bem, que trazem novos parâmetros epistemológicos, científicos, estéticos e éticos. É pela sensibilidade daqueles envolvidos com o processo educativo que é possível acolher essas reivindicações e rever procedimentos pedagógicos. Nessa perspectiva, os discursos sobre a diferença mostram perspectivas outras e não devem ser considerados desvios, ao contrário, promovem o confronto de nossas convicções. Isso, contudo, não é incompatível com a existência de normas que ultrapassem as singularidades, pois elas expressam a existência de um reconhecimento recíproco daqueles que integram um mundo compartilhado e podem ser submetidas à revisão e às novas interpretações. Uma experiência pedagógica sensível à pluralidade não poderá dispensar um mundo comum, pois ele se constitui à nossa própria autocompreensão

moral, convoca-nos a desenvolver imaginação teórica para responder às exigências do nosso tempo.

Notas explicativas:

¹ O tema pluralidade foi tematizado em Hermann (2001). Aqui apresento, com algumas modificações, os argumentos desenvolvidos no capítulo IV.

² Retomo análises desenvolvidas em Hermann (2014, p. 36-37).

³ Retomo aqui parte dos argumentos desenvolvidos em Hermann (2012).

⁴ Aqui retomo novamente, com algumas modificações, argumentos desenvolvidos em Hermann (2001, p. 132).

⁵ Ver Oelkers (2007, p. 229) e sua defesa de que “[...] não existe nenhum tema pedagógico sem a definição do bem” e sua fundamentação ocorre “[...] por disputa de argumentos.”

REFERÊNCIAS

GADAMER, Hans-Georg. **Herança e futuro da Europa**. Tradução António Hall. Lisboa: Edições 70, 2009.

HABERMAS, Jürgen. **Erläuterungen zur Diskursethik**. Frankfurt: Suhrkamp, 1991.

HABERMAS, Jürgen. **Pensamento pós-metafísico**: estudos filosóficos. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

HERMANN, Nadja. **Ética e educação: outra sensibilidade**. Rio de Janeiro: Autêntica, 2014.

HERMANN, Nadja. Pesquisa em filosofia da educação: desafios atuais. In: PULLIN, Elsa M.; BARBEL, Neusi A. **Pesquisa em educação**: inquietações e desafios. Londrina: Eduel, 2012.

HERMANN, Nadja. **Pluralidade e ética em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

KANT, Immanuel. Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik. In: WEISCHEDEL, Herausgegeben von Wilhen. **Werkausgabe in 12 Bänden**. Frankfurt: Suhrkamp, 1995.

OELKERS, Jürgen. A educação para o bem: potencial de legitimação da pedagogia geral. **Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 213-236, maio/ago. 2007.

TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América**: a questão do outro. Tradução Beatriz Perrone. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

UHLE, Reinhard. Pluralismus als Autoritätsproblem der Moderne und die Lösung de geisteswissenschaftlichen Pädagogik. In: UHLE, Reinhard; HOFFMANN, Dietrich. **Pluralitäts-verarbeitung in der Pädagogik**. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1994.

WELSCH, Wolfgang. **Unsure postmoderne Moderne**. 2. ed. Berlin: Akademie Verlag, 1993.

WELSCH, Wolfgang. **Vernunft**: Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft. Frankfurt: Suhrkamp, 1986.

WULF, Christian. **Antropologia da educação**. Tradução Sidney Reinaldo da Silva. Campinas: Alínea, 2005.

WULF, Christian. Der Andere. In: HESS, Remi; WULF, Christoph (Hg.). **Grenzgänge**: Über den Umgang mit dem Einigen und dem Fremden. Frankfurt, New York: Campus Verlag, 1999.

Recebido em: 05 de fevereiro de 2014

Aceito em: 17 de abril de 2014

