

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP**

Peterson José Cruz Fernandes

**AS RELAÇÕES HUMANAS NA ESCOLA: fundamentos  
epistemológicos e ontológicos para uma Interdisciplinaridade  
na educação.**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

São Paulo

2014

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUCSP**

Peterson José Cruz Fernandes

**AS RELAÇÕES HUMANAS NA ESCOLA: fundamentos  
epistemológicos e ontológicos para uma Interdisciplinaridade  
na educação.**

Dissertação apresentada à banca examinadora da Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação: Currículo, na linha de pesquisa: Interdisciplinaridade, sob orientação da Prof. Dra. Ivani Catarina Arantes Fazenda.

São Paulo

2014

FERNANDES, Peterson José Cruz.

**As relações humanas na escola:** fundamentos epistemológicos e ontológicos para uma Interdisciplinaridade na educação. Dissertação de Mestrado em Educação: Currículo, na linha de pesquisa: Interdisciplinaridade. São Paulo: PUCSP, 2014.

81 fls.

Orientadora Profa. Dra. Ivani Catarina Arantes  
Fazenda.

1 Relações humanas; 2 Escola; 3 Intersubjetividade e  
4 Interdisciplinaridade.

**Peterson José Cruz Fernandes**

**AS RELAÇÕES HUMANAS NA ESCOLA: fundamentos epistemológicos e ontológicos para uma Interdisciplinaridade na educação.**

Banca de Avaliação formada pelos examinadores:

---

Prof. Dra. Ivani Catarina Arantes Fazenda  
(Orientadora)

---

Prof. Dra. Ana Maria Di Grado Hessel

---

Prof. Dr. José Marcos Miné Vanzella

**CONCEITO FINAL:** \_\_\_\_\_

**Observações:**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## DEDICATÓRIA.

*Dedico esta obra ao **Zé Pedro**, meu pai, mestre pela Escola da Vida em coerência, humildade, desapego, respeito e espera.*

## **AGRADECIMENTOS.**

Obrigado **Jesus Cristo**, meu irmão e Deus, pela vida, pelo mundo e pelas pessoas.

Obrigado **Ana**, minha esposa, companheira e amiga, pela presença, apoio, crença e amor.

Obrigado **Mário Sergio Cortella**, inspiração para o meu caminhar pessoal e profissional, pela generosidade e confiança.

Obrigado **Ivani Fazenda**, mestra, amiga e exemplo, pela sua vida, acolhida e por me permitir fazer parte da sua grande família. Sua coerência, humildade, desapego, respeito e espera são desconcertantes.

Obrigado **Samuel Ximenes Costa**, gestor, amigo e companheiro, pela compreensão e apoio. Diante do meu sonho, não mediu esforços para que eu pudesse conjugar trabalho e pesquisa acadêmica.

*“Sendo metade, sofria pelo dobro.”*  
(COUTO, 2009, p. 40)

## RESUMO.

FERNANDES, Peterson José Cruz. **As relações humanas na escola:** fundamentos epistemológicos e ontológicos para uma Interdisciplinaridade na educação. Dissertação de Mestrado em Educação: Currículo, na linha de pesquisa: Interdisciplinaridade, sob a orientação da Prof. Dra. Ivani Catarina Arantes Fazenda. São Paulo: PUCSP, 2014.

A presente pesquisa qualitativa com intervenção interdisciplinar por meio de revisão bibliográfica, vivências e interlocuções, objetivou estudar e refletir sobre a relação entre escola e Interdisciplinaridade, evidenciando sua base: as relações humanas pautadas na intersubjetividade, demasiadamente castigadas hoje. A partir dessa reflexão, procurou-se encontrar fundamentos para a construção de uma escola interdisciplinar, que critica mecanismos que nos tornam **menos gente** e, ao mesmo tempo, colabora com o desenvolvimento de pessoas competentes para uma vida que não é existência, mas sim, coexistência. Houve aqui, o desejo de cuidar das relações humanas na escola. Com esta pesquisa foi possível perceber que a contemporaneidade, fruto de um projeto que deslocou a razão para campos fundamentalmente sistêmicos e estratégicos, tem apresentado desafios para o ser humano e para uma vida sustentável no planeta, porque, dentre várias consequências, promoveu uma dicotomia entre ciência e existência. A máxima cartesiana **penso, logo existo** aniquilou o **conhece-te a ti mesmo**. Um reflexo dessa realidade: empresas, projetos, políticas e, principalmente, as pessoas, são obrigadas, muitas vezes, a esquecerem do **ser**, cedendo espaço demasiado para outros verbos. Assim, há a necessidade de construirmos aportes que possibilitem um caminho novo, mais humano e humanizador, que resgate o homem e a ciência, devolvendo-os para os seus devidos lugares. A escola possui papel relevante nesse processo, pois, é espaço fecundo para reflexão e ação. A Interdisciplinaridade, compreendida nesse trabalho a partir da práxis interdisciplinar de Ivani Catarina Arantes Fazenda, apresenta-se como horizonte repleto de sentido, pelo seu potencial epistemológico e ontológico, que compreende que é **por meio de e para** o homem e o mundo que o processo educativo deve existir, sendo essas instâncias, seu território de sentido mais legítimo. Essa Interdisciplinaridade, inserida num espaço que é e está em constante transformação e construção por meio de cinco princípios - **coerência, humildade, espera, respeito e desapego**, propõe a superação da dicotomia entre ciência e existência, e a substituição da verdade da ciência pela verdade do homem enquanto ser no mundo e do mundo, trazendo à tona, a tão urgente contextualização. É também, possibilidade para a coexistência da razão e do sentimento; da percepção e do conhecimento. É reconsideração de uma concepção unitária do homem e múltipla do mundo.

**Palavras-chave:** Relações humanas; Contemporaneidade; Escola; Intersubjetividade e Interdisciplinaridade.

## ABSTRACT.

FERNANDES, Peterson José Cruz. **Human relations in school:** epistemological and ontological foundations for interdisciplinarity in education. Dissertation in Education: Curriculum, in the research line: Interdisciplinary, under the guidance of Prof. Dra. Ivani Catarina Arantes Fazenda. São Paulo: PUCSP, 2014.

This qualitative research with interdisciplinary intervention through literature review, experiences and dialogues, aimed to study and reflect on the relationship between school and interdisciplinarity, evidencing its base: human relationships based on intersubjectivity, excessively punished today. Based on this discussion, we tried to find grounds for the construction of an interdisciplinary school that critic the mechanisms that make us **less people** and at the same time, contributes to the development of competent people to a life that is not there, but, coexistence. There was here, the desire to take care of human relationships in school. In this research it was possible to notice that the contemporary, the result of a project that fundamentally shifted the reason for systemic and strategic fields, has presented challenges for humans and a sustainable life on the planet, because, among several consequences, promoted a dichotomy between science and existence. The maximum Cartesian: **I think therefore I am**, annihilated **the know thyself**. A reflection of this reality: companies, projects, policies, and especially people, are often forced to forget the being, giving way to other verbs too. Thus, there is the need to build subsidies that would allow a more humane and humanizing new path that would bring back man and science, returning them to their proper places. The school has an important role in this process because it is a fruitful space for reflection and action. The interdisciplinarity, understood in this work from the interdisciplinary practice of Ivani Catarina Arantes Fazenda, presents itself as full horizon of meaning, its epistemological and ontological potential, which understands **that it is through and for** man and the world that the educational process must exist, and in these instances, their territory more legitimate sense. This interdisciplinarity, inserted in a space that is constantly changing and in construction by five principles - **consistency, humbleness, wait, respect and detachment**, proposes to overcome the dichotomy between science and existence, and the replacement of truth by the truth of science the man as being in the world and the world, bringing up the context so urgent. It is also possible for the coexistence of reason and feeling; perception and knowledge. It is the reconsideration of a unitary conception of man and multiple world.

**Keywords:** Human relations; Contemporaneity; School; Intersubjectivity and Interdisciplinarity.

## SUMÁRIO.

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>2</b>	<b>‘DE DENTRO PARA FORA’: alguns elementos sobre a contemporaneidade, a partir da teoria do agir comunicativo de Jürgen Habermas.....</b>	<b>15</b>
2.1	A contemporaneidade: apontamentos acerca da razão moderno iluminista.....	16
2.1.1	O projeto iluminista e a razão subjetiva autônoma.....	20
2.2	A redução do projeto da modernidade à racionalidade instrumental.....	22
2.3	Ampliação do conceito de razão: da razão instrumental para a razão comunicativa.....	27
<b>3</b>	<b>‘DE FORA PARA DENTRO’: pensando as relações humanas na escola hoje.....</b>	<b>34</b>
3.1	O risco da incoerência.....	34
3.2	O risco da soberba.....	38
3.3	O risco do apego.....	41
3.4	O risco do desrespeito.....	42
3.5	O risco da pressa.....	44
<b>4</b>	<b>‘DE DENTRO PARA FORA’: a Interdisciplinaridade a partir da práxis interdisciplinar de Ivani Catarina Arantes Fazenda.....</b>	<b>47</b>
4.1	De onde se fala.....	48
4.2	Des) conceituando a Interdisciplinaridade.....	49
4.3	A Interdisciplinaridade é Epistemologia.....	52
4.4	A Interdisciplinaridade é Ontologia.....	58
<b>5</b>	<b>‘DE FORA PARA DENTRO’: as relações humanas na escola; na e para a Interdisciplinaridade.....</b>	<b>63</b>
5.1	A comunidade escolar na e para a coerência.....	64
5.2	A comunidade escolar na e para a humildade.....	65
5.3	A comunidade escolar na e para o desapego.....	67
5.4	A comunidade escolar na e para o respeito.....	68

5.5	A comunidade escolar na e para a espera.....	70
6	<b>CONSIDERAÇÕES (INICIAIS).....</b>	<b>73</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>78</b>

## 1 INTRODUÇÃO.

Vê-se quão conturbada e desafiadora encontra-se a realidade contemporânea, influenciada por uma racionalidade fundamentalmente técnica e instrumental nos diversos campos da sociedade. A reflexão acerca da educação nos dias atuais passa essencialmente por uma análise dessa conjuntura, dentre outras, pois essas incidem significativamente no processo educativo, haja vista que educação não se resume apenas ao ensino formal, ou seja, escola; essa é, por si só, uma ação social, na qual se têm também como componentes do processo educativo: as famílias, as comunidades, os meios de comunicação social de massa etc. É relevante, portanto, estar apto, ou pelo menos abrir-se para uma atitude crítica em relação a todo esse horizonte.

Há 16 anos trabalho em instituições de educação formal e não formal. Durante esse período, tive a oportunidade de atuar como gestor, consultor, docente na Educação Básica e também no Ensino Superior. Trabalhei de maneira intensa com a gestão de equipes multidisciplinares para desenvolvimento de projetos, suporte, assessoria e consultoria pedagógica e administrativa; e no desenvolvimento, implementação e coordenação de diversos programas de *coaching*<sup>1</sup> e de Educação Corporativa voltados para mantenedores, gestores, educadores, colaboradores e voluntários dessas instituições, além de trabalhos como palestrante e orientador educacional para alunos e seus responsáveis.

Essas atividades, desenvolvidas em instituições de diversos portes e localidades do país, possibilitaram-me vivenciar as ambiguidades dos mais diferentes contextos, das mais instigantes respostas, das mais variadas e singulares pessoas. Ambiguidades essas, repletas das riquezas e pobreza de cada situação, de cada modo, de cada estrutura e pessoa. Essas

---

1 *Coaching*: metodologia de desenvolvimento pessoal e profissional pautada nas ciências do comportamento humano.

oportunidades curaram-me da presunçosa, e ao mesmo tempo incoerente e ingênua sede por dogmas metodológicos, carregados de legitimidades e pretensões de validade unilaterais e, desse modo, fundamentalistas, porque evidenciou realidades de modelos, de formas, e não de uma única resposta. A diversidade na educação é enriquecedora... E fundamental!

Durante esse tirocínio, muitas foram as angústias. Destaco uma, pois ela foi a mais desestruturante e, conseqüentemente, a que trouxe em si, as maiores potencialidades de crescimento interdisciplinar. Ela me trouxe até aqui: percebi, em dado momento, que a Interdisciplinaridade deveria ser alocada no campo epistemológico e ontológico. Muitos foram os gestores e professores com os quais convivi nos últimos anos, desesperados na busca por métodos que lhes permitissem trabalhar a Interdisciplinaridade. Em quase todos os casos, o movimento estava focado, de maneira demasiadamente simplista, no aspecto didático. Cabe mencionar aqui outros tantos profissionais que encontrei, preocupados em integrar a Interdisciplinaridade nos seus discursos, por questões mercadológicas ou de empregabilidade.

Tenho refletido nos últimos anos sobre a temática da Interdisciplinaridade e encaminhado alguns trabalhos com mantenedores, gestores educacionais, educadores e pais. Com o suporte da Teoria do Agir Comunicativo<sup>2</sup> de Jürgen Habermas (1929-)<sup>3</sup>, apresento a necessidade de se pensar, a priori, as relações humanas no contexto hodierno, com suas implicações no cotidiano escolar e no projeto pedagógico, com o intento de descobrir elementos que contribuam com a construção de uma gestão da comunidade educativa que favoreça e propicie a práxis interdisciplinar, com um clima organizacional que

---

2 Teoria do Agir Comunicativo: teoria desenvolvida por Jürgen Habermas que empreende a reconstrução teórica da razão moderna iluminista a partir de outras bases, defendendo um projeto emancipador legitimado no diálogo intersubjetivo. Essa teoria será tratada adiante, na segunda seção desta pesquisa.

3 Jürgen Habermas, “[...] um dos mais importantes intelectuais da segunda metade do século XX. Sua importância, riqueza e originalidade de ideias lhe outorgaram um reconhecimento internacional, seja pela densidade e abrangência de suas análises ou ainda pela capacidade de dialogar com as correntes filosóficas clássicas e contemporâneas, extraindo destas os elementos constitutivos de sua teoria. Trata-se do pensamento de um autor contemporâneo, [...], com uma vasta produção teórica no campo da filosofia e da sociologia, que suscita quase que inevitavelmente sua participação nos debates dos grandes temas sociológicos, epistemológicos, políticos, econômicos, éticos e culturais de sua época. As considerações de Habermas ocupam um lugar de destaque não só na Alemanha e na Europa, que é o seu principal contexto de interlocução, mas no mundo inteiro” (GOMES, 2005, pp.1-2).

proporcione partilhas, que beneficie o desenvolvimento humano a partir do relacionamento com o outro, do diálogo, do respeito mútuo, do enxergar o ser humano antes do empregado ou do especialista/ mestre/ doutor em determinada disciplina, possibilitando o alcance dos melhores elementos que compõem cada pessoa a partir de uma maior compreensão dela e da fundamental relação entre ela, o outro e o meio.

Esse movimento tem animado a minha vida. Inicialmente, alicercei-o na Teoria do Agir Comunicativo de Jürgen Habermas, que me oferecia elementos para refletir sobre o contexto hodierno e suas implicações para as relações humanas, além de apresentar possibilidades de ação para o desenvolvimento de uma nova relação, que seria o pano de fundo para a existência interdisciplinar nas comunidades educativas. Continuarei com Jürgen Habermas, refletindo sobre a contemporaneidade e sustentando a necessária e urgente superação do paradigma da subjetividade pelo da intersubjetividade e, com isso, apresentando a necessidade de uma nova Epistemologia e Ontologia que comportem a Interdisciplinaridade, porém, no tocante à construção de uma cultura interdisciplinar na escola, utilizei os vários elementos que compõem a práxis interdisciplinar da Professora Doutora Ivani Catarina Arantes Fazenda<sup>4</sup>.

A presente pesquisa parte de duas hipóteses: que as relações intersubjetivas são a condição para uma Interdisciplinaridade na educação, alocada devidamente nos campos epistemológico e ontológico; e que essa Interdisciplinaridade possibilita o desenvolvimento de pessoas competentes para serem e estarem num mundo fundamentalmente complexo, que tem exigido do ser humano o desenvolvimento da sua capacidade de interação, resultado de um sujeito que conhece, interpreta e constrói os contextos em que vive.

A propósito, quanta dificuldade para trabalhar a questão da intersubjetividade nas escolas, muitas vezes imersas num contexto carregado de vaidades,

---

<sup>4</sup> Ivani Catarina Arantes Fazenda é Livre docente em Didática pela Universidade do Estado de São Paulo (UNESP/1991). Doutora em Antropologia pela Universidade de São Paulo (UNESP/1984). Mestra em Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP/1978). Doravante quando falar de suas obras a trato como Fazenda e quando falo da pessoa a denomino como Ivani Fazenda.

fundamentalismos e preconceitos, frutos de incoerências, orgulhos, desesperanças, desrespeitos e apegos. O processo de desenvolvimento de pessoas interdisciplinares deve estar alicerçado num ambiente transformado pela Interdisciplinaridade que, para Japiassu (1976), deve estar alicerçado na comunicação. Para tanto, há a necessidade da existência de instituições preparadas para suportar tal condição.

Num contexto paradoxal, de grande oferta de possibilidades de comunicação e contato com o outro, mas ao mesmo tempo, de tamanha solidão e instrumentalização das relações humanas, como desenvolver um ambiente educativo que, apesar de imerso nesse contexto e vulnerável a ele, cumpre sua missão fundamental de desenvolvimento de pessoas para a vida social?

À luz da Teoria do Agir Comunicativo de Jürgen Habermas e da práxis interdisciplinar da Profa. Dra. Ivani Catarina Arantes Fazenda, o presente trabalho refletiu sobre o contexto atual e suas implicações para as relações humanas no interior da comunidade escolar, procurando evidenciar as potencialidades e denunciar as patologias decorrentes dessas relações, bem como, oferecer elementos para uma gestão educacional que promova e proporcione uma ação interdisciplinar, a partir de uma teia de possibilidades de tratamentos e encaminhamentos dessas patologias, alicerçada num conjunto de valores, atitudes e sentimentos.

Para tal, o presente trabalho foi estruturado em seis seções que intentaram promover movimentos de saídas e retornos ao interior da escola: saídas para ampliar consciências, para compreender que há um mundo fora dos muros da escola, para alimentar-se com teorias e experiências; retornos para agir, para transformar as realidades internas da escola, para **iluminar** e **tirar a poeira**. Cada movimento permitiu levar um pouco da escola para fora e, ao mesmo tempo, trazer um pouco de mundo para dentro dela.

A primeira seção refere-se a esta introdução. Na segunda seção se discute a questão das relações humanas na contemporaneidade a partir do olhar da Teoria do Agir Comunicativo de Jürgen Habermas; a terceira reflete sobre as influências externas que o contexto apresentado na primeira seção infere na

comunidade escolar, apresentando alguns riscos para as relações entre as pessoas na escola; a quarta apresenta a práxis interdisciplinar de Ivani Fazenda, evidenciando seus aspectos ontológicos e epistemológicos; a quinta apresenta elementos para a construção de uma comunidade educativa alicerçada em valores e atitudes que viabilizam a Interdisciplinaridade, evidenciando seu aspecto praxiológico. Na sexta seção são apresentadas as considerações finais desta pesquisa.

Pessoalmente, esta pesquisa foi uma oportunidade para revisitar e sistematizar experiências de minha vida e para trilhar um caminho de conhecimento pessoal e conversão. Um verdadeiro aprimoramento da minha peregrinação pela vida e pela educação. Espero poder oferecer fundamentos para a revisão e construção de uma prática interdisciplinar centrada na pessoa, no mundo e nas suas relações, contribuindo com projetos relevantes para um caminhar educacional urgente e emergente, que contemple o homem na sua totalidade e que supere a dicotomia entre ciência e existência (FAZENDA, 2011b).

## **2 ‘DE DENTRO PARA FORA’: alguns elementos sobre a contemporaneidade, a partir da teoria do agir comunicativo de Jürgen Habermas.**

Essa segunda seção fundamenta-se sobre duas premissas. A primeira delas: não são raras as vezes que nós educadores nos perdemos em reflexões e análises sobre os diversos problemas que assolam nossas comunidades educativas sem percebermos que não somos os únicos diante de desafios que são, na maioria das vezes, comuns a outras instituições. Um motivo, dentre outros: enquanto escola, instituição social, estamos inseridos em contextos que são maiores, que exercem influência sobre ela que, por sua vez, também os influencia. Desta maneira, há questões mais amplas, que estão para além dos muros da escola e que precisam ser consideradas. A segunda premissa: acredito que os objetivos gerais da educação estão apoiados no dinamismo das relações sociais, que permitem ao ser humano, dentre tantas ações, a reprodução e renovação de suas tradições culturais e a socialização das novas gerações.

Portanto, parece-me crucial refletir sobre a contemporaneidade antes de empreender uma pesquisa sobre educação, seja ela formal ou não. Vários autores poderiam suportar essa reflexão. Escolhi Jürgen Habermas que, embora não tenha escrito propriamente sobre educação, desenvolveu uma teoria que permite uma significativa e relevante aproximação com essa área do conhecimento. O pensamento habermasiano está pautado na questão do ser humano e suas relações, fundamentando-se na ideia de que “[...] o espírito subjetivo obtém sua estrutura e seu conteúdo a partir de um engate no espírito objetivo das relações intersubjetivas entre sujeitos que por natureza são socializados” (HABERMAS, 2005, p.20). A pertinência do pensamento de Jürgen Habermas para esse trabalho está, fundamentalmente,

nessa ideia, que entende a questão das relações humanas como elemento crucial para se pensar o desenvolvimento do ser humano e da sociedade.

Outra razão levou-me a Jürgen Habermas: observo cada vez mais, uma multidão de educadores pessimistas diante do cenário educacional e global. Essa postura torna a peregrinação do educador pesada, exaustiva e, em muitos casos, inviável. A decepção com as pretensões do projeto da modernidade fez com que diversos pensadores criticassem a razão, instituída como único meio seguro para o real desenvolvimento do ser humano, que precisava, primeiramente, emancipar-se de uma série de mecanismos de dominação. Essa crítica conduziu, em muitos casos, a uma postura de desconfiança acerca de sua capacidade emancipatória, pois ela não teria cumprido a promessa do projeto em pauta, a ponto de “[...] converter-se ela mesma numa espécie de novo deus cujas divindades menores haveriam de conduzir os homens a uma nova forma de alienação” (GOERGEN, 2001, p.08).

Acredito que, como educadores, precisamos assumir uma visão mais positiva do mundo e do ser humano. O pensamento habermasiano auxilia-nos nessa nova compreensão, pois não despreza as conquistas do novo projeto, nem postula sua falência, ao contrário, aponta que ele está inacabado e carente de correções, pois embora tenha pretensões válidas e legítimas, fora reduzido, durante o percurso da história, aos aspectos sistêmico e técnico-científico, conduzindo a sociedade contemporânea pelo traiçoeiro caminho da razão instrumental.

## **2.1 A contemporaneidade: apontamentos acerca da razão moderno-iluminista.**

Para pensar a contemporaneidade, faz-se necessário refletir inicialmente sobre os principais aspectos do projeto da modernidade, que vislumbrou uma nova

consciência do tempo histórico-social. Questionando a tradição e fundamentando-se numa nova época na qual o ser humano estivesse livre de todo o vínculo com um passado despótico, esse projeto buscou em si mesmo suas próprias normas, critérios e padrões para certificação e mudança de conteúdos. Para Habermas (1990, p. 18), a modernidade inaugura o presente, que

[...] a partir do horizonte dos novos tempos, se compreende a si próprio como atualidade da época mais recente e tem de assumir, como renovação contínua, a cisão que os novos tempos levam a cabo com o passado. [...] A modernidade não pode e não quer continuar a ir colher em outras épocas os critérios para sua orientação, ela tem de criar em si própria as normas por que se rege. A modernidade vê-se remetida para si própria sem que a isso possa fugir.

Para Kant (1985), a modernidade caracteriza-se fundamentalmente pela justificação da estrutura e significação do mundo e da consciência pelo exercício da razão subjetiva. Trata-se de um processo que deseja conduzir o ser humano à sua maioridade, fruto de uma consciência autônoma, livre de qualquer tutela, normas ou princípios heteronômios. A razão autônoma torna-se o “[...] tribunal supremo ante o qual há que justificar-se tudo o que em geral se apresenta com a pretensão a ser válido” (HABERMAS, 1990, p. 29).

Esclarecimento é a saída do homem de sua menoridade auto-imposta. Menoridade é a inabilidade de usar seu próprio entendimento sem qualquer guia. Esta menoridade é auto-imposta se sua causa assenta-se não na falta de entendimento, mas na indecisão e falta de coragem de usar seu próprio pensamento sem qualquer guia. Sapere aude! (ouse conhecer!) Ter a coragem de usar o seu próprio entendimento é, portanto, o mote do esclarecimento. (KANT, 1985, p. 100).

Para Jürgen Habermas (CAVALCANTE, 1999), a tentativa de emancipação do projeto da modernidade se deu a partir de três instâncias: **racionalização cultural, social e das estruturas da personalidade**. A instância da racionalização cultural promoveu o processo pelo qual ocorreu a autonomização da ciência, da técnica, da moral, do direito e da arte, desvinculando esses aspectos dos componentes valorativos que outrora exerciam grande força de determinação. A partir de René Descartes, Francis Bacon, Galileu Galilei e Isaac Newton, a ciência moderna deslocou a

racionalidade para o plano lógico-matemático. O modelo da física newtoniana foi transposto para os demais campos da ciência, de maneira que, qualquer e toda pretensão de validade acerca dos estados de coisas ou da ação humana, devesseser sustentadas logicamente.

Esta há descubierto “el verdadero método de estudio de la naturaleza”; “observación, experimentación y cálculo” son los três instrumentos com que la Física descifra los enigmas de la naturaleza. [...] La Física se convierte em paradigma del conocimiento em general, ya que sigue um método que eleva el conocimiento de la naturaleza por encima de las disputas escolásticas e de los filósofos y rebaja toda la filosofía anterior a mera opinion (HABERMAS, 1987a, p. 200).

A modernidade estabeleceu uma compreensão científica do mundo, no qual o conhecimento passou a determinar-se por um mecanismo empírico-causal. Há uma confiança ilimitada no conhecimento, no progresso e na razão compreendida como científica e repleta de possibilidades de domínio do homem sobre a natureza. A técnica, compreendida como meio para o alcance da eficácia, é dependente do desenvolvimento das ciências. No que diz respeito às doutrinas éticas e jurídicas, sua autonomização expressa-se pelo surgimento de uma nova compreensão de direito e moral, desacoplada da visão religiosa metafísica de outrora, fundamentada na formulação de regras universais intencionalmente instituídas e positivadas, frutos de convenções suscetíveis de discussão racional.

La línea de autonomización del derecho y la moral conduce al derecho formal y a éticas profanas de la intención (Gesinnung) y de la responsabilidad. Casi al mismo tiempo em que se forman las ciencias experimentales modernas, tanto el derecho como la ética quedan sistematizados en el marco de la filosofía práctica del mundo moderno – como derecho natural racional y como ética formal (HABERMAS, 1987a, p. 220).

A administração do Estado está ligada a regras jurídicas que foram objeto de aprovação racional, o que permitiu o surgimento do cidadão que assumiu o lugar do súdito, obedecendo agora à lei e não mais aos seus representantes. Assim, todo o direito deve fundar-se no ato de uma legislação, de tal maneira que toda decisão jurídica necessite de fundamentação para ser validada, não se baseando mais em tradições sagradas ou revelações, visando, desta forma, a superação de toda dominação social (HABERMAS, 1987a).

Com o objetivo de aumentar a eficácia produtiva, a racionalização social foi, segundo Habermas (1987a), o processo de transformação da economia e da política por meio de uma racionalidade instrumental e estratégica. Esse processo possibilitou o surgimento do Estado moderno e da empresa capitalista

[...] responsável pela organização da economia, racionalizando a vida social através da utilização do saber científico, da organização da contabilidade e da gestão, dos investimentos e da eficiência da força de trabalho formalmente livre (CAVALCANTE, 1999, p. 59).

Para Habermas (1987a), a empresa capitalista orienta suas decisões a partir das oportunidades que o mercado oferece, obedecendo aos critérios da eficiência e da técnica, a partir da utilização dos conhecimentos e avanços científicos. O aparelho burocrático-institucional é o responsável pela organização do Estado moderno, racionalizando a vida social por meio da organização burocrática da administração com funcionários especializados, do sistema fiscal, da força militar e do poder judiciário.

El núcleo organizativo del Estado lo constituye el “instituto” (Anstalt) o aparato racional del Estado, o qual, sobre la base de un sistema de control, centralizado y estable, dispone de un poder militar permanente y centralizado, monopoliza la creación del derecho y el empleo legítimo de la fuerza y organiza la administración burocráticamente, esto es, em forma de una dominación de funcionarios especializados (HABERMAS, 1987a, p. 215).

Com a racionalização da esfera política, além da eficácia, objetivou-se também a autonomia e a liberdade em detrimento ao arbítrio e ao autoritarismo. A modernização da política propôs um Estado que assegurasse a liberdade, uma sociedade civil crítica, e a emancipação de todas as categorias sociais, de forma que estas pudessem participar da vida política sem restrições. (CAVALCANTE, 1999). Estabeleceu-se o direito formal positivado para servir como mediador das esferas econômica e política, bem como a legitimação das ações do governo e o emprego das forças. Para Habermas (1987a, p. 216): “El médio organizativo, así de la economía capitalista y del Estado moderno como de sus relaciones mutuas, lo constituye el derecho formal, que descansa sobre el principio de positivación (Satzungsprinzip)”.

A racionalização das estruturas da personalidade foi o processo que possibilitou a motivação para um modo metódico de vida, fundamentado no trabalho profissional disciplinado e constante (HABERMAS, 1987a). Nessa nova perspectiva, o homem situa-se no mundo como instrumento divino que, por meio do cumprimento de seus deveres profissionais, torna-se **eleito**, pois se conforma ao modo sistematizado e racionalmente organizado de vida e nele atinge o êxito objetivado. Para Habermas (1987a, p. 226) “[...] la ética protestante se transforma en orientaciones de acción al servicio del ejercicio ascético de la profesión y queda motivacionalmente anclada en las capas portadoras del capitalismo [...]”. Esse processo de racionalização identifica-se, de maneira geral, pelo rigor metódico de um modo de vida regido por princípios, autocontrolado, centrado no eu, que se organiza em torno da ideia de que a necessidade de assegurar a própria salvação (intramundana e extramundana) vai apossando-se ou estendendo-se sistematicamente em todos os âmbitos da existência cotidiana.

Essas três esferas de racionalização são fundamentais para compreender a pretensão emancipatória que o projeto moderno empreendeu nos aspectos da cultura, dos sistemas institucionalizados da sociedade e da própria personalidade. Essas instâncias de racionalização se configuram e se interpenetram, conduzindo ao desencantamento das imagens de mundo de outrora e à institucionalização das ações racionais teleológicas nas estruturas sistêmicas (empresa capitalista e Estado moderno) e da consciência subjetiva (cultura e personalidade).

### **2.1.1 O projeto iluminista e a razão subjetiva autônoma.**

O projeto iluminista foi forjado sobre o conceito de uma razão subjetiva e autônoma capaz de conhecer e controlar a realidade por meio dos métodos da técnica e da racionalidade instrumental. Vários pensadores inauguraram e encaminharam reflexões e críticas a esse projeto fundamentado nas ideias de perfectibilidade da natureza humana, de progresso social e de unidade da história. Trata-se de um caminho pelo qual se poderia

[...] alcançar a igualdade, a fraternidade e a liberdade do homem, idéias da Revolução Francesa, passa a ser um tema de reflexão próprio da racionalidade crítico-emancipatória que se instala. Conhecer as leis do funcionamento da sociedade permitiria inferir conscientemente no sentido de conferir uma direção à evolução social (SGRO, 2004, p.49).

Theodor Adorno e Max Horkheimer definiram que o Iluminismo desejou, acima de tudo, vencer o medo dos homens e torná-los senhores de si mesmos, acabando com o mundo da magia, dissolvendo mitos e derrubando a imaginação com a ciência; entendiam por iluminismo como um itinerário da razão, o qual

[...] pretende racionalizar o mundo, tornando-o manipulável pelo homem. O iluminismo, no sentido mais amplo de pensamento em contínuo progresso, sempre perseguiu o objetivo de tirar o medo dos homens e torná-los senhores de si próprios. Mas a terra inteiramente iluminada resplandece sob a égide de triunfal desventura (ANTISERI; REALE, 2005, p.844).

Este projeto, construído em base diferente da idade medieval, pretendia guiar todos os aspectos da vida do homem por meio da razão subjetiva emancipada, que se tornava o único critério para fundamentar e organizar as instâncias da vida. Segundo Goergen (2001, p.88), no Iluminismo

O homem dispensa a ajuda dos deuses e assume, ele mesmo, a tarefa de sua salvação. O desvendamento das regularidades da natureza e o seu aproveitamento pela tecnologia haveriam de assegurar o progresso em direção a um futuro mais humano, mas feliz.

O que se esperava deste projeto acabou não se concretizando como fora desejado, embora não se possam negar os grandes progressos que ocorreram ao longo da história por meio do desenvolvimento de novas tecnologias e o avanço das ciências. Concordando com a análise empreendida por Theodor Adorno e Max Horkheimer, Habermas (2000, p. 160) afirma que o projeto em pauta expulsou a razão da moral e do direito, “[...] pois com a decomposição das imagens religiosas e metafísicas do mundo, todo critério normativo perdera seu crédito em face da autoridade da ciência, que é a única que restou [...]”. A superação da razão sobre a dominação por parte das visões religiosas fez com que esta assumisse o papel que aquela desempenhava.

## 2.2 A redução do projeto da modernidade à racionalidade instrumental.

Para Jürgen Habermas, o processo de racionalização do projeto da modernidade apresenta um duplo direcionamento, pois, ao mesmo tempo em que possibilitou ou, ao menos abriu o caminho para a emancipação do sujeito e da sociedade, realizou um movimento inverso, no qual o aumento da eficácia e o incremento da racionalização sistêmico-instrumental geraram um reducionismo do conceito de razão, tornando-se mais um projeto de dominação e reificação das relações sociais (RIBEIRO, 2003).

O potencial emancipatório do projeto da modernidade foi abafado pelas determinações do sistema capitalista e pelas exigências da burocratização do poder. A dimensão sistêmica dos processos de racionalização da economia capitalista e do poder do Estado ampliou-se gradativamente, invadindo o domínio da cultura e da personalidade. Esta racionalidade sistêmica, que tem a função de dirigir os meios do dinheiro e do poder, a partir do viés exclusivamente instrumental e tecnicista de forma independente das orientações e das ações dos sujeitos, torna-se cada vez mais preponderante, procurando anexar segmentos inteiros do mundo vivido a seus imperativos funcionais.

[...] a medida que los componentes del modo de vida privado y de la forma de vida político-cultural quedan arrancados de su espacio vital y de su contexto histórico y biográfico mediante la redefinición monetaria de metas, relaciones y servicios, y de las estructuras simbólicas del mundo de la vida mediante la burocratización de decisiones, de deberes y derechos, de responsabilidades y dependencias, empieza a hacerse sentir que los medios dinero y poder sólo se ajustan a determinadas funciones. [...] Parece que la monetarización y la burocratización sobrepasan los límites de la normalidad en cuanto empiezan a instrumentalizar las aportaciones del mundo de la vida injiriéndose en el sentido específico de éstas (HABERMAS, 1987b, p. 457).

Essa razão instrumental autodetermina-se no ciclo de dominação das coisas e dos sujeitos, manifestando-se como **o todo suficiente** no processo social. Continua Habermas (1987a, p. 484):

El pensamiento identificante, dilatado primero a razón instrumental, experimenta ahora una segunda ampliación que lo convierte en una lógica del dominio sobre las cosas y sobre los hombres. La razón instrumental abandonada a sí misma convierte “en fin absoluto de la vida la dominación de la naturaleza interna y externa, se convierte en motor de una “autoafirmación salvaje”.

A técnica é o símbolo da modernização e o método para o conhecimento, dominação da natureza e controle dos mecanismos sociais. A natureza passa a ser mensurada para servir aos interesses e determinações de uma racionalidade guiada para fins; os processos produtivos são automatizados; os avanços da ciência são convertidos em instrumentos para corroborar na eficácia da economia e do capital; os Estados configuram-se altamente burocratizados por um aparato técnico-jurídico. Define-se, deste modo, um modelo de racionalização extremamente funcional, no qual os sistemas econômicos e de poder suplantam as outras instâncias da vida (HABERMAS, 1987a).

Desta forma, o conceito de racionalidade assume um aspecto técnico-instrumental, desprezando e considerando irracional todas aquelas outras formas de conhecimento ou ação que não se conformam ao modelo da ciência e da técnica e não se pautam pelos critérios da eficiência e eficácia. O saber lógico-científico proclama-se auto redentor, autorizado a perpassar todas as esferas da vida dos indivíduos, tornando-se um poder dominador.

Saber é poder e é por um paradoxo aparente que os cientistas e os tecnólogos, por meio do saber que têm sobre o que acontece nesse mundo sem vida das abstrações e interferências, chegaram a adquirir o imenso e crescente poder de dirigir e mudar o mundo em que os homens têm o privilégio e estão condenados a viver (HABERMAS, 1994, p. 94).

Nesta perspectiva, o processo de racionalização encontra-se marcadamente reduzido e exclusivo. Constitui-se um modelo de racionalidade monológica, centrada no sujeito que se relaciona com os objetos para manipulá-los e dominá-los. Trata-se de uma razão atrofiada, que se limita ao aspecto cognitivo-instrumental. Para Habermas (1990, p. 44), o processo de

racionalização instrumental reduziu o conceito de razão ao aspecto formal, validando apenas os procedimentos empiricamente estabelecidos.

A razão instrumental encolhe-se, reduzindo-se ao aspecto formal, fazendo a racionalidade dos conteúdos depender somente da racionalidade dos procedimentos, de acordo com os quais se tenta resolver os problemas [...] a validade dos conteúdos volatiliza-se na validade dos resultados.

Tal modelo de racionalidade expressa o paradigma da subjetividade sobre o qual se assenta o processo da modernização, como fora anteriormente exposto. A relação sujeito-objeto ganha matizes acentuados no que diz respeito à manipulação e utilização dos mecanismos racionais para a dominação dos fatos do mundo objetivo e das ações. Atribui-se à razão instrumental uma **onipotência** que a torna desvinculada do substrato histórico ao qual está inserida, e da sua filiação à natureza constituinte. Trata-se de um modelo usurpado de razão processado dentro do projeto de racionalização das instâncias da vida que se reduziu e unilateralizou-se em relação à natureza, à compreensão de mundo e à prática comunicativa entre as pessoas (HABERMAS, 1987a). A razão centrada no sujeito pretende ser capaz de englobar o todo da realidade sem, porém, situar-se dentro das estruturas que a compõem.

A compulsão para o controle racional das forças da natureza, pressionando do exterior, colocou os sujeitos na senda de um processo de formação que aumenta a desmesura das forças produtivas por meio da pura autopreservação, mas que hipertrofia as forças da conciliação que transcendem a mera autopreservação. O senhorio sobre uma natureza exterior objetivizada e a natureza interior reprimida é o signo permanente do iluminismo (HABERMAS, 1990, p. 112).

A razão moderno-iluminista torna-se totalizante, transformando-se aos poucos num poder que já não conhece barreiras nem limites, sendo capaz de subjugar a natureza e o próprio homem, por meio dos métodos cientificistas e pela ação instrumental da técnica reificadora. Este conceito reduzido de racionalidade não consegue dialogar ou relacionar-se comunicativamente com os múltiplos conhecimentos presentes nos discursos sociais. Tal processo, que chegou até mesmo a gerar a corrente positivista nas diversas formas do saber - científico,

sociológico, linguístico, jurídico etc., (ROUANET, 1993) não reconhece conteúdo cognitivo e semântico a saberes ou expressões simbólicas que não estejam configuradas a partir de seus critérios. Jürgen Habermas define razão instrumental, aquela subjetiva, voltada apenas para o sujeito em relação ao conhecimento e à sua auto conservação. Ele apresenta assim tal temática:

En esta perspectiva los atributos del espíritu, conocimiento y actividad teleológica, se transforman en funciones de la autoconservación de sujetos que, como los cuerpos y los organismos, persiguen un único «fin» abstracto: asegurar su existencia contingente. De este modo y manera entienden Horkheimer y Adorno la razón subjetiva como razón instrumental (HABERMAS, 2001a, p.495).

Habermas (2000, p.158), ao criticar o conceito de razão centrada no sujeito absoluto e objetivado, que atrofia as relações de diálogo, aponta para uma preocupante situação consequente, na qual os sujeitos são colocados em um contexto de próspera dominação e acabam em relação de manipulação de uns para com os outros, tratando-os como objetos em função de interesses egoístas.

No processo histórico-universal do esclarecimento (iluminismo), a espécie humana distanciou-se cada vez mais das origens e, no entanto, não se livrou da compulsão mítica para a repetição. O mundo moderno, o mundo completamente racionalizado é desencantado apenas na aparência; sobre ele paira a maldição da coisificação demoníaca e do isolamento mortal.

O projeto da modernidade evidenciou o poder econômico estimulado pelo advento da ciência e da tecnologia e, ao mesmo tempo, legitimou uma concepção de racionalidade que se tornou instrumental, na qual a ciência e a técnica são as grandes reguladoras. Destarte, a vida e as relações sociais passaram a se guiar pelo critério da subordinação ao progresso técnico e econômico. A modernidade, que antevia a emancipação de todos os cativos, chegou a um empecilho no momento em que o homem se tornou escravo das forças que ele mesmo imprimiu ao processo histórico; este perdeu o controle de sua razão e ela já não está mais a serviço da construção de sua felicidade. Para Bouffleuer (2001, p.12):

[...] o homem do nosso tempo perdeu a capacidade de objetivar criticamente o mundo em que vive; o poder econômico, impulsionado e legitimado pela ciência e pela técnica, domina o processo social; a reflexividade crítica foi cerceada pelo amplo processo de ideologização, o que transformou o homem contemporâneo num ser econômico, unidimensional.

A razão moderna instrumental, portanto, não deu conta de sua missão. O que fora imaginado um dia como um futuro glorioso não deixou o homem mais feliz e realizado. Liberto da submissão religiosa e guiado unicamente por sua razão, o homem seria o dono de seu destino, imaginava-se. Sobre este aspecto, Ghiraldelli (2006, p.103) reflete com Jürgen Habermas:

Nossa história teria caminhado por esse tipo de via para cair, de uma vez, sob o império da razão instrumental, o que nada seria senão o predomínio das atividades de cálculo sobre quaisquer outras. A tecnologia e a vida sob constante e crescente administração seriam o produto de tal tipo de concepção. Com isso, não foi difícil o homem tornar-se um objeto e uma coisa a mais no mundo, podendo, então, ser efetivamente tratado como coisa.

Assim, para Jürgen Habermas, a modernidade não é um projeto falido, mas sim, incompleto, carregado de aporias. O autor não pretende negá-la, ao invés, completá-la, liberando, por meio de um novo paradigma, o da racionalidade comunicativa, os traços emancipatórios contidos no projeto moderno-iluminista. A partir da apresentação dos reducionismos e, especialmente, do caráter ideológico assumido pela técnica e pela ciência, quando estas se colocaram aos diversos setores da sociedade como a única forma de racionalidade possível, Jürgen Habermas se vê desafiado a contribuir na reconstrução teórica da razão a partir de outras bases, propondo, de um lado, uma alternativa às aporias encontradas na filosofia do sujeito, auto-legitimada na modernidade e, por outro lado, desvelando as contradições impostas à sociedade ocidental pela racionalidade instrumental. Apresento, a seguir, alguns elementos desse movimento habermasiano que contribuem para a reflexão da Interdisciplinaridade como Epistemologia na terceira seção.

### 2.3 Ampliação do conceito de razão: da razão instrumental para a razão comunicativa.

Jürgen Habermas opõe-se ao conceito restritivo e atrofiado de uma razão limitada apenas ao aspecto cognitivo-instrumental. Para ele o conceito de razão não esgotou-se na simples redução desta em razão instrumental, a qual perdera sua dimensão crítica, ampliando-a e diferenciando-a em razão instrumental e comunicativa.

Essa nova maneira de se pensar a racionalidade é mais abrangente e transcende o indivíduo subjetivo. Muda-se o foco de uma razão subjetiva que visa à dominação e instrumentalização dos objetos do mundo e das relações entre os indivíduos, para uma razão intersubjetiva que tem como meta, o entendimento entre os sujeitos, não mais definidos como aqueles que se relacionam com os objetos para conhecê-los ou dominá-los, mas, impelidos a entenderem-se com outros sujeitos sobre o que pode significar o fato de conhecer objetos ou agir autonomamente. Estabelece-se, desta forma, o entendimento intersubjetivo entre sujeitos capazes de fala e ação (SIEBENEICHLER, 1989).

Para Jürgen Habermas a natureza dessa nova forma de conceber a racionalidade encontra a sua origem em uma mudança de paradigma, já que o princípio intersubjetivo antecede o princípio subjetivo, possibilitando uma nova forma de racionalidade: a comunicativa. Assim, ele inicia uma teoria crítica da sociedade contemporânea a partir de uma análise dos modos de racionalidade nela encarnados, a qual ficou conhecida principalmente em sua obra basilar **Teoria do Agir Comunicativo** de 1981. Essa razão comunicativa é fruto de uma abordagem mais ampla do conceito de razão, que apresenta novos elementos, como a relação intersubjetiva com a mediação da linguagem. Siebeneichler (1989, p.62) aponta que, no paradigma da comunicação, é fundamental

[...] o enfoque performativo do entendimento intersubjetivo entre sujeitos capazes de falar e agir [...] no momento em que

um sujeito realiza um ato, ambos entram numa relação interpessoal, numa comunidade comunicativa [...].

A razão comunicativa tem como objetivo superar a racionalidade instrumental e a subjetividade por meio de um processo de argumentação racionalmente motivado pela busca de consenso, que efetiva-se na interação intersubjetiva mediada pela linguagem. A essa racionalidade, Jürgen Habermas atribui um caráter processual, não mais abstrato, que acompanha o desenvolvimento do ser humano “[...] configurando-se como a intersubjetividade do possível entendimento no nível interpessoal e intrapsíquico” (SIEBENEICHLER, 1989, p.63). Em suma, Habermas (2004b, p. 107) conceitua a racionalidade comunicativa desta forma:

[...] racionalidade comunicativa exprime-se na força unificadora da fala orientada ao entendimento mútuo, discurso que assegura aos falantes envolvidos um mundo da vida intersubjetivamente partilhado e, ao mesmo tempo, o horizonte no interior do qual todos podem se referir a um único e mesmo mundo objetivo

Partindo da premissa que o espírito humano não se constitui individualmente, pois este precisa do outro para formar sua consciência subjetiva, Jürgen Habermas tem uma visão da sociedade na qual os indivíduos estão conscientes do que fazem e são responsáveis pelas suas ações, na medida em que se relacionam com terceiros, algo que a razão iluminista não alcançou em virtude de sua instrumentalização.

Nos olhares de um tu, de uma segunda pessoa que fala comigo como uma primeira pessoa, eu me torno consciente de mim mesmo, não somente como um sujeito capaz de vivenciar coisas em geral, mas também, e ao mesmo tempo, como um eu individual. Os olhares subjetivadores do outro possuem uma força individuadora. (HABERMAS, 2005, p. 21)

Neste sentido, é condição de sobrevivência do ser humano seu caráter comunicativo, pois “[...] a competência específica da espécie humana de poder falar uma linguagem constitui a condição necessária e suficiente para que os homens cheguem à maioria, à racionalidade” (SIEBENEICHLER, 1989, p.88). Por meio da comunicação a sociedade perpetua a sua história (HABERMAS, 2001a) e constrói as suas diversas culturas que, para Habermas (1990, p.96), é o armazém “[...] de saber do qual os participantes da

comunicação extraem interpretações no momento em que se entendem mutuamente sobre algo”. Essa razão comunicativa possui como força racionalmente motivadora o entendimento, ou seja, um acordo obtido comunicativamente, cujo pressuposto universal é a linguagem.

O entendimento através da linguagem funciona da seguinte maneira: os participantes da interação unem-se através da validade pretendida de suas ações de fala ou tomam em consideração os dissensos constatados. Através das ações de fala são levantadas pretensões de validade criticáveis, as quais apontam para um reconhecimento intersubjetivo. A oferta contida num ato de fala adquire força obrigatória quando o falante garante, através de sua pretensão de validade, que está em condições de resgatar essa pretensão, caso, seja exigido, empregando o tipo correto de argumentos (HABERMAS, 1990, p.72).

Pelo agir comunicativo, existe a possibilidade dos sujeitos envolvidos alcançarem o entendimento sobre um saber que deve ser considerado válido para a continuação da interação, via manifestações de apoio ou crítica. Para tal, é necessário que exista: predisposição entre os sujeitos para que aconteça o entendimento; comunicação; convicção na possibilidade do entendimento real.

Qualquer pessoa tem de estar convicta, antes de entrar em comunicação com uma outra através da linguagem, de que existe a possibilidade de um entendimento real, isto é, de que ela está em condições de compreender o sentido da linguagem, dos atos de fala, bem comum de produzir um entendimento ou consenso entre os participantes da comunicação acerca de fatos, normas etc. E esta convicção é essencial para que possa haver uma situação concreta de comunicação. (SIEBENEICHLER, 1989, p. 94)

Habermas (2001a, p.375-376) acrescenta que a compreensão de entendimento efetiva-se na medida em que “[...] lo que queremos decir con entendimiento y con actitud orientada al entendimiento tiene que ser aclarado a base solamente de los actos ilocucionarios”. Habermas (2001a, P. 372) aponta como ato ilocucionário aquele que na emissão da fala está contida a própria ação de seu conteúdo pronunciado.

El objetivo ilocucionaria que el hablante persigue con su emisión deriva del propio significado de lo dicho, que es elemento constitutivo del acto de habla; en este sentido, los actos de habla se identifican a sí mismos. Mediante el acto

ilocucionario, el hablante hace saber que lo que dice quiere verlo entendido como saludo, como mandato, como amonestación, como explicación, etc. Su intención comunicativa se agota en que el oyente llegue a entender el contenido manifiesto del acto de habla. Por el contrario, el objetivo perlocucionario de un hablante, al igual que sucede con los propósitos que se persiguen con las acciones orientadas a un fin, no se sigue del contenido manifiesto del acto de hablar; este fin sólo puede determinarse averiguando la intención del agente.

Portanto, para se chegar a um entendimento, os sujeitos da relação intersubjetiva utilizam-se do processo argumentativo racional, resultado de um acordo que tem como base o reconhecimento intersubjetivo de pretensões de validade passíveis à crítica racional. Habermas (2001a, p.37) concebe a argumentação como:

[...] al tipo de habla en que los participantes tematizan las pretensiones de validez que se han vuelto dudosas y tratan de desempeñarlas o de recusarlas por medio de argumentos. Una argumentación contiene razones que están conectadas de forma sistemática con la pretensión de validez de la manifestación o emisión problematizadas. La fuerza de una argumentación se mide en un contexto dado por la pertinencia de las razones.

O consenso é o fim do agir comunicativo. Para que ele se realize, Habermas (*apud* BANNELL, 2006, p.59). apresenta algumas condições necessárias para o seu processo de produção. Em suas palavras ele elenca:

(a) Publicidade e inclusividade: ninguém que pudesse fazer uma contribuição relevante com relação à pretensão de validade controversial deve ser excluído; (b) iguais direitos de se engajar em comunicação: todo mundo deve ter a mesma oportunidade de falar sobre o assunto discutido; (c) exclusão de enganação e ilusão: participantes devem ser sinceros no que eles dizem; e (d) ausência de coerção: a comunicação deve ser livre de restrições que impeçam o melhor argumento a ser levantado e que se determinem o resultado da discussão

Contudo, para que esse processo de agir comunicativo aconteça, é estabelecido por Jürgen Habermas um pano de fundo específico, o mundo da vida, local da coordenação de ações sociais e de entendimento mútuo, que permite a transmissão de culturas, a interação social e a socialização de indivíduos. Nesta perspectiva, os atores do processo comunicativo são considerados como portadores da herança das tradições nas quais estão

inseridos, dos grupos solidários que pertencem e de processos de socialização e de aprendizagem, aos quais estão submetidos. Este emaranhado de componentes forma a rede de relações comunicativas (HABERMAS, 2002). O mundo da vida “[...] apresenta-se como o transfundo, contexto da práxis cotidiana que envolve a competência lingüística, certo saber pré-lingüístico, bem como condicionamentos sociais” (VANZELLA, 2005, p.169).

O conceito de mundo da vida amplia-se a partir do momento em que se especifica sua composição, a qual é formada por cultura, sociedade e personalidade, seus componentes estruturais simbólicos.

A cultura refere-se ao conhecimento do qual os participantes da comunicação extraem suas interpretações; a sociedade, as ordens legítimas por meio das quais os participantes da comunicação regulam sua pertença a grupos sociais, garantindo a solidariedade e a intersubjetividade; e a personalidade, as competências que tornam um sujeito capaz de falar, agir e afirmar sua própria identidade, podendo participar de processos comunicativos voltados ao conhecimento. Nas palavras de Habermas (2002, p. 98),

Os componentes do mundo da vida – a cultura, a sociedade e as estruturas da personalidade – formam conjuntos de sentido complexos e comunicantes, embora estejam incorporados em substratos diferentes. O saber cultural está encarnado em formas simbólicas – em objetos de uso e tecnologias, em palavras e teorias, em livros e documentos, bem como em ações. A sociedade encarna-se nas ordens institucionais, nas normas no direito ou nas entrançaduras de práticas e costumes regulados normativamente. As estruturas da personalidade, finalmente, estão encarnadas literalmente no substrato dos organismos humanos. Os elementos encarnados desta maneira passam a ser conteúdos semânticos, que também podem ser dissolvidos e postos em circulação como moeda corrente da linguagem normal. No mercado da prática comunicativa cotidiana, todo o sentido conflui para o mesmo ponto.

É nesse sentido que o mundo da vida é compreendido como conceito complementar à racionalidade comunicativa, pois seus componentes compõem o espaço no qual se situam os processos de entendimento, da coordenação da ação e da socialização, os quais se efetivam por meio do agir comunicativo. Nesse espaço, os participantes do processo de comunicação deparam-se com

situações complexas, dissensos e estabelecem o diálogo, objetivando o entendimento sobre algo no mundo.

Os sujeitos socializados comunicativamente não seriam propriamente sujeitos se não houvesse essa base das ordens institucionais, das tradições da sociedade e da cultura e das identidades criadas por meio de processos de socialização. A prática comunicativa cotidiana, na qual o mundo da vida está centrado, alimenta-se de um intercâmbio conjunto, resultante da reprodução cultural, da integração social e da socialização, e esse intercâmbio está, por sua vez, enraizado nessa prática que tem como finalidade o entendimento (HABERMAS, 2002).

Participantes da interação não podem executar atos de fala eficientemente coordenados sem pressupor para todos os participantes um mundo da vida partilhado intersubjetivamente que convirja para uma situação de fala e que esteja enraizado no corpo enquanto centro. Todo o mundo da vida constitui para aqueles que, de modo orientado para a compreensão mútua, agem na primeira pessoa do singular ou do plural, uma totalidade de conexões semânticas e de remissão com um ponto zero no sistema de coordenadas do tempo histórico, do espaço social e do campo semântico. Acresce que os diversos mundos da vida que embatem uns nos outros não se encontram um ao lado do outro sem compreensão. (HABERMAS, 1990, p. 329).

Por fim, fica claro que, no transfundo do mundo da vida, a ação comunicativa pode compreender-se como um processo no qual o ator assume um duplo papel: é o protagonista que executa ações das quais é responsável e, ao mesmo tempo, traz consigo o pano de fundo semântico-pragmático das tradições em que se encontra, de grupos solidários a que pertence e de processos de socialização dentro dos quais cresce (HABERMAS, 2000). O mundo da vida oferece, assim, uma reserva de evidências pré-constituídas, das quais os participantes da comunicação extraem modelos consensuais de interpretação em seus esforços de entendimento e aprendizagem mútua. Constitui-se assim, o estoque de um saber comprovado na prática comunicativa.

Vê-se, pelo que fora apontado, que o predomínio da razão instrumental influenciou, de maneira problemática, os diversos campos da vida humana,

dentre eles, o campo da educação formal. Urge agirmos sobre essa realidade, criticando-a e, ao mesmo tempo, empreendendo ações que possibilitem a ampliação desse conceito de racionalidade, o que oportunizará uma maior compreensão da vida, do mundo, e melhor desenvolvimento de pessoas competentes para atuarem nesses contextos todos. O pensamento habermasiano corrobora com esse movimento, bem como, a práxis interdisciplinar. Diante dessa razão instrumental, reflete-se na próxima seção, sobre alguns riscos que a intersubjetividade corre dentro da escola hoje.

### **3 'DE FORA PARA DENTRO': pensando as relações humanas na escola hoje.**

A seção anterior apresentou reflexões sobre alguns aspectos da contemporaneidade e suas implicações para os relacionamentos entre as pessoas em âmbito geral. Nessa seção reflete-se, especificamente, as relações humanas no interior da escola, que sofrem influências de um contexto maior, mas também apresentam dinâmicas próprias. Cabe ressaltar que a escola está inserida numa totalidade que a estrapola, exercendo influência sobre ela.

Múltiplas seriam as abordagens possíveis para essa seção. Optei por estruturá-la a partir dos antônimos dos cinco pilares da Interdisciplinaridade elencados por Fazenda (2011a): coerência, espera, desapego, humildade e respeito. Esses antônimos são compreendidos como riscos na esfera dos relacionamentos, que podem comprometer o processo educativo. Os três processos de racionalização do projeto da modernidade apresentados na seção anterior os perpassam, pois, ou são suas causas, ou são elementos potencializadores para as suas efetivações. A análise sobre esses riscos tomou como critério principal o paradigma da intersubjetividade.

#### **3.1 O risco da incoerência.**

As relações humanas na escola hoje correm o risco da incoerência.

Se considerarmos as ambiguidades existentes no mundo contemporâneo, a escola tem papel fundamental no auxílio da criação de uma consciência crítica,

orientada para uma ética que sublima posições individualistas, competitivas e utilitaristas, transformando as realidades desfavoráveis para o crescimento pessoal de seus atores e para uma ação sustentável no planeta. Todavia, constata-se que o processo educativo escolar assumiu um viés preponderantemente técnico-instrumental, preferindo-se o saber ou aprender fazer em detrimento de uma concepção mais ampla do que seja o processo educativo e a vida em sociedade. Essa missão e problema não são exclusividades da escola, eles perpassam as diversas instâncias da vida humana. Segundo Apel (1994, p.11),

Uma ética que vincule toda a sociedade humana se tornou indispensável, em vista da repercussão planetária dos efeitos das ações humanas; mas, a tarefa de fundamentar filosoficamente uma ética intersubjetivamente válida e vinculadora é muito dificultada, em vista da pretendida objetividade ou neutralidade valorativa exigida pela ciência.

Um resultado catastrófico desse cenário para a dimensão educativa é a perda da dimensão ético-política, da tomada de consciência da realidade e do sentido de agente na transformação social que cada cidadão deve desempenhar. Outro resultado, apontado por Boufleuer (2001, p. 17) diz respeito à “[...] incapacidade de resolver adequadamente as complexas questões implicadas na educação, especialmente as que dizem respeito à formação e constituição dos sujeitos nas e pelas suas intenções sociais”. Goergen (2001, p.61) assim denuncia:

O ideal da formação do cidadão, homem emancipado e livre, através da razão, transformou-se no ideal do homem submisso à ordem burguesa e aos seus interesses, disposto a aceitar as regras do mercado e a instrumentalização do ser humano a seu serviço. A razão, ela própria conforme denunciam com muita propriedade Adorno e Horkheimer, de instrumento de emancipação, tornou-se instrumentalizada.

Nesse contexto, as relações humanas e o projeto educacional estão centrados no sujeito que busca desenvolver-se fundamentalmente por meio da razão e pelo acesso ao conhecimento validado e legitimado pela ciência e pela tecnologia, ao invés de estarem centradas nas próprias relações entre os sujeitos, o que traz problemas já anunciados no capítulo anterior.

Marx (2006, p.109-110) denuncia que no sistema capitalista, “[...] as pessoas só existem, reciprocamente, na função de representantes de mercadorias e, portanto, de donos de mercadorias”. Transpondo esse pensamento para o contexto dessa pesquisa, pode-se afirmar que o risco da incoerência nos relacionamentos entre os diversos atores da escola está pautado numa prática de pessoas que são, basicamente, representantes de cursos, disciplinas, instituições, ideologias e, donas de diplomas, mestrados, doutorados, prêmios.

Habermas (1990) corrobora com essa reflexão ao definir a ação comunicativa a partir de dois modelos: o agir comunicativo, que visa o entendimento por meio da argumentação e do consenso; e o agir estratégico, com fim subjetivo, voltado para interesses próprios, para o sucesso de planos individuais. O risco da incoerência nos chama a atenção para esse último modelo que, se alimentado na comunidade escolar, pode comprometer um projeto educacional pautado no paradigma da intersubjetividade, que entende a relação com o outro e com o mundo, o caminho de desenvolvimento pessoal.

Infelizmente, muitas comunidades vivem essa incoerência porque estão reféns de estruturas e projetos que fomentam uma existência solitária, porque descarta o outro, ou apenas o considera para compreendê-lo como concorrente ou ameaça. Muitas vezes, esse clima inicia-se na sala dos professores, nos processos de recrutamento e seleção, nos desenvolvimentos de Planos de Cargos e Salários, nas definições e publicações de rankings, nas reuniões de pais.

Utilizando mais uma vez o aporte do pensamento de Jürgen Habermas: os dois modelos de ação comunicativa definidos por ele, o agir comunicativo e o estratégico, acontecem em espaços próprios. Como se pode constatar na seção anterior, o mundo da vida é o lugar do agir comunicativo, local da coordenação de ações sociais, de entendimento mútuo, tanto no seu papel de transmissão de culturas, de interação social e de socialização de indivíduos. Assim nos diz Habermas (*apud* SGRO, 2004c, p, 95): “Ao atuar comunicativamente os sujeitos se entendem sempre no horizonte de um mundo da vida [...] O mundo da vida acumula o trabalho de interpretação realizado pelas gerações passadas [...]”. Em contrapartida, atribui-se também

ao agir estratégico um local próprio para ação, o mundo sistêmico, dimensão própria dos sistemas econômico e administrativo.

Algo bastante interessante para essa reflexão: para Habermas (*apud* Goergen, 2001b, p. 42), não há a necessidade de eliminar essa dicotomia, esses dois mundos podem coexistir, ou melhor, “[...] os dois mundos interpenetram-se e dependem um do outro, mas estão sofrendo um processo de desacoplamento”. Habermas (*apud* GOERGEN, 2001b, p.42) denuncia que as patologias dos dias atuais devem-se ao processo de colonização do mundo da vida pelo mundo sistêmico

“[...] como resultado final da hipertrofia da complexidade sistêmica. Com isto, Habermas quer dizer que a ação instrumental está invadindo o espaço da ação comunicativa que é o espaço onde se validam as normas e as leis éticas”.

Ou seja, parece-me que as relações humanas na escola precisam estar estruturadas de maneira a denunciar que as ações estratégicas do mundo sistêmico são necessárias para a vida atual, mas que elas possuem seu espaço próprio para manifestação, não devendo ser exercidas nas esferas voltadas para o entendimento, partilha, fraternidade, campos propícios para o processo educacional. Não se trata aqui de uma eliminação da contradição, mas sim, na preparação da pessoa para agir de maneira adequada nessas duas esferas.

A partir do momento em que a comunidade evidencia um único modelo de ação comunicativa, a estratégica, por meio das relações entre seus atores, ela compromete o desenvolvimento de pessoas competentes para serem e estarem num mundo que exige, cada vez mais, a capacidade de interação. Como aponta Sgro (2004, p.92), as sociedades modernas

[...] aceleram os processos de transformação social, e portanto, a integração depende, cada vez menos, da assimilação mecânica de conhecimentos e, cada vez mais, de capacidade de interpretação do mundo produzidas sobre o cenário de uma cultura que já oferece interpretações coletivas, mutáveis e sujeitas a permanentes processos de re-interpretação, os quais requerem do sujeito uma atividade que não se reduz à assimilação e à repetição de conhecimentos, mas que também os compreende.

Para nós, educadores, a resposta para a indagação **que mundo queremos** passa pelas perguntas **que escola queremos** e **que alunos queremos**, pois “[...] a prática que se constitui em critério de verdade é sempre aquela motivada por uma finalidade, ou seja, toda prática verdadeira está intimamente correlacionada ao fim que o homem tem em vista [...]”. (FAZENDA, 2011b, p. 71-72).

### **3.2 O risco da soberba.**

As relações humanas na escola hoje correm o risco da soberba.

Esse comportamento de arrogância, de orgulho, que pode estar presente na comunidade educativa hoje, é resultado de uma autossuficiência que desconsidera o outro, ou que o percebe apenas como instrumento para o alcance de objetivos meramente pessoais e subjetivistas.

Habermas (2000, p. 437) aponta que no contexto atual, cientificista e tecnicista, há a obrigação de

[...] compreender o saber exclusivamente como um saber sobre algo no mundo objetivo, a racionalidade é medida pela maneira como o sujeito solitário se orienta pelos conteúdos de suas representações e de seus enunciados. A razão centrada no sujeito encontra sua medida nos critérios de verdade e êxito, que regulam as relações do sujeito que conhece e age segundo fins com o mundo de objetos ou estado de coisas possíveis.

Esse sujeito solitário, orientado conforme os ditames de uma razão voltada para o conhecimento e ação num mundo de objetos, estabelece estratégias para o seu aperfeiçoamento por meio de instrumentos validados e legitimados exclusivamente pela ciência e tecnologia. A formação acadêmica adquire relevância central, pois ela ainda é o principal instrumento do paradigma deturpado que compreende a cultura como mera transmissão de

conhecimento. Aqui, o valor da pessoa está intimamente relacionado à sua capacidade e condição de adquirir e colecionar conhecimento. “Isto fez com que o homem deixasse de ser o sujeito-efetivo, o agente de transformações, para constituir-se no homem-objeto, o receptor das transformações”. (FAZENDA, 2011b, p. 82).

A partir dessa realidade, começamos a vivenciar uma exacerbação da máxima cartesiana **penso, logo existo**. Segundo Fazenda (2001, p. 16-17):

O mim mesmo, o eu, o sou, são reduzidos ao penso. Conheço com o intelecto, com a razão, não com os meus sentimentos. Conheço minha exterioridade e neles construo o meu mundo, um mundo sem mim, um mundo que é eles, porém não sou, nem somos nós... Quando nada mais, tenta lançar mão da subjetividade, porém ela não é alimento adequado, porque adormecida, porque entorpecida.

Esse modelo apresenta uma limitação: não está pautado numa perspectiva intersubjetiva, acarretando, por exemplo, problemas relacionados à convivência entre as pessoas. Para Sgro (2004, p. 95), esse modelo “[...] mostrou rapidamente sua estreiteza para entender fenômenos como a formação da identidade, a socialização, a manutenção da coesão social e, enfim, a reprodução simbólica do mundo [...]”.

As relações humanas na escola padecem com essa realidade, principalmente no que tange às relações entre os docentes que, imersos neste contexto, são colocados numa constante competição entre si na corrida pela certificação de quem possui a melhor formação. Esse movimento tem afastado as pessoas, envoltas em solidão e angústia, por se perceberem sempre necessitadas de mais e melhor formação, resultado de um processo árduo e ilimitado. Pensando com Schopenhauer (1960, p. 101) “[...] a origem do desejo está numa necessidade [...]. O desejo dura muito tempo, e as exigências são infinitas para um gozo tão curto”.

A soberba compõe esse cenário, ou como consequência do processo de formação desses docentes, ou como comportamento de defesa e afirmação. Quantas vezes certificados, titulações e etiquetas de instituições de ensino superior são colocadas à mesa em discussões egocêntricas, cujo foco é

qualquer coisa menos o projeto pedagógico e o processo de desenvolvimento dos alunos. Lamentavelmente, esse mecanismo apresenta aos alunos uma concorrência, às vezes mais velada ou mais explícita, entre os professores que, representantes de suas disciplinas, ocasionam uma disputa entre disciplinas, o que tem dificultado o trabalho interdisciplinar.

A metodologia interdisciplinar em seu exercício requer como pressuposto uma atitude especial ante o conhecimento, que se evidencia no reconhecimento das competências, incompetências, possibilidades e limites da própria disciplina e de seus agentes, no conhecimento e na valorização suficientes das demais disciplinas e dos que a sustentam. Nesse sentido, torna-se fundamental haver indivíduos capacitados para a escolha da melhor forma e sentido da participação e sobretudo no reconhecimento da provisoriedade das posições assumidas, no procedimento de questionar. Tal atitude conduzirá, evidentemente, à criação de expectativas de prosseguimento e abertura a novos enfoques ou aportes. E, para finalizar, a metodologia interdisciplinar parte de uma liberdade científica, alicerça-se no diálogo e na colaboração, funda-se no desejo de inovar, de criar, de ir além e exercita-se na arte de pesquisar – não objetivando apenas uma valorização técnico-produtiva ou material, mas, sobretudo, possibilitando uma ascense humana, na qual se desenvolva a capacidade criativa de transformar a concreta realidade mundana e histórica numa aquisição maior de educação em seu sentido lato, humanizante e libertador do próprio sentido de ser-no-mundo (FAZENDA, 2011b, p. 69-70).

Para Fazenda (2011a) um projeto interdisciplinar exige, mais do que a eliminação das barreiras entre as disciplinas, que dificultam suas relações e possibilitam a legitimação de soberania de umas em relação a outras; a eliminação das barreiras entre as pessoas. É principalmente nesse ponto, que a soberba tem se apresentado como risco para um projeto educacional urgente, pautado numa perspectiva intersubjetiva e promotor de abordagens múltiplas de conhecimentos que superem visões deturpadas e multifacetadas dos diversos contextos. É necessário sempre lembrar que, “mais difícil que transformar as estruturas institucionais é transformar as estruturas mentais, e, obviamente, esta transformação seria condição necessária para a transformação das primeiras” (FAZENDA, 2011a, p. 91).

### 3.3 O risco do apego.

As relações humanas na escola hoje correm o risco do apego.

Dentre as várias definições possíveis sobre a palavra apego, pode-se considerar para essa pesquisa, a aceção de que apego é um excesso de dedicação ou afeto a algo ou alguém. Essa sentença remete ao ponto de partida da Ontologia heideggeriana, ou seja, a procura pelo sentido do ser, do modo peculiar de ser do homem, do ser-aí (*dasein*), que possui diversos aspectos, dentre eles, o principal, a abertura, porque é a abertura que permite ao homem sua construção, tanto é que, quando ele se fecha, o *dasein* passa a existir de maneira inautêntica, tudo perde o sentido, as possibilidades parecem se esgotar, o questionar não faz mais sentido (HEIDEGGER, 2006). Se apego é excesso de dedicação ou afeto a algo ou alguém, significa que algo ou alguém ficou sem ou com menos dedicação ou afeto, em outras palavras, houve um fechamento total ou parcial do ser para uma área, para um objeto. No contexto heideggeriano, houve uma perda na qualidade de existência do ser.

O apego esteve presente nos itens anteriores, quando foi tratado da incoerência e da soberba, repletas de apego. Dessa maneira, foi bastante tentador extrair esse item, devido ao receio de repetitividade. Porém, o risco da sutileza fez com que ele fosse mantido, cuidando para que ele estivesse explicitamente presente na reflexão, devido ao seu potencial comprometedor, quando trata-se das relações entre as pessoas e suas implicações no processo educativo. Ao tratar da mercadoria, Marx (2006, p. 94) inferiu que

[...] os produtos do cérebro humano parecem dotados de vida própria, figuras autônomas que mantêm relações entre si e com os seres humanos. É o que ocorre com os produtos da mão humana, no mundo das mercadorias. Chamo a isso de fetichismo, que está sempre grudado aos produtos do trabalho, quando são gerados como mercadorias. É inseparável da produção de mercadorias.

O processo de fetichismo para Marx (2006) ocorre justamente quando essas relações entre produtos e seres humanos provocam um processo de animação

das mercadorias e desumanização, coisificação ou reificação do homem, ou seja, há uma inversão das relações humanas: os homens passam a se relacionar entre si de maneira material e, com as mercadorias, de maneira social.

Será que muitas vezes nos apegamos às nossas ideias, ideologias, conquistas, turmas, disciplinas e autores porque sofremos esse processo de reificação denunciado por Karl Marx? Quantas vezes nossas convicções são animadas de tal maneira, que são colocadas acima das pessoas e dos projetos comunitários, levando-nos a conviver de maneira material com nossos pares, alunos e sociedade?

O apego pode nos conduzir ao fechamento que compromete as relações interpessoais na comunidade escolar, bem como, o desenvolvimento de cada ator, pois, como nos afirma Habermas (2005, p. 21, grifo do autor), “Nos olhares de um tu, de uma segunda pessoa que fala comigo como uma primeira pessoa, eu me torno consciente de mim mesmo [...]”.

### **3.4 O risco do desrespeito.**

As relações humanas na escola hoje correm o risco do desrespeito.

Muitas são as abordagens, linhas de pensamento e autores que poderiam auxiliar nessa reflexão. Várias são as causas do desrespeito que, infelizmente, muitas vezes, são encontradas nas nossas comunidades escolares. No que diz respeito especificamente às relações entre as pessoas, algumas delas, já foram tratadas aqui, como a incoerência de atitudes e projetos, a soberba e o apego. Escolhi aquilo que denomino **desvio do conceito de liberdade** para refletir neste subtítulo como mais uma possível causa do desrespeito nas nossas comunidades escolares.

Para Habermas (2004a, p. 13), “[...] uma pessoa só pode ser livre se todas as demais o forem igualmente”. Esse apontamento nos conduz a uma breve reflexão acerca do conceito de liberdade que, segundo Arendt (1978, p. 194)

Antes que se tornasse um atributo do pensamento ou uma qualidade da vontade, a liberdade era entendida como o estado do homem livre, que o capacitava a se mover, a se afastar de casa, a sair para o mundo e a se encontrar com outras pessoas em palavras e ações. Essa liberdade, é claro, era precedida da liberação: para ser livre, o homem deve ter se liberado das necessidades da vida. O estado de liberdade, porém, não se seguia automaticamente ao ato de liberação. A liberdade necessitava, além da mera liberação, da companhia de outros homens que estivessem no mesmo estado, e também de um espaço público comum para encontrá-los – um mundo politicamente organizado, em outras palavras, no qual cada homem livre poderia inserir-se por palavras e feitos.

A perspectiva grega de liberdade apresentada por Arendt é, fundamentalmente, um atributo da vida pública. A partir do projeto da modernidade, ocorreu um processo de individualização da liberdade, que adquiriu um viés monológico e unilateral, pois se tornou centrada no sujeito que pretende ser capaz de englobar o todo da realidade, sem, porém, situar-se dentro das estruturas que a compõem. É a liberdade do indivíduo, que se dá em relação ao outro. Constant (*in* MORAES, 1985, p. 81) define essa liberdade:

O que em nossos dias um inglês, um francês, um habitante dos Estados Unidos da América entendem pela palavra liberdade? [...] É para cada um o direito de não se submeter senão às leis, de não poder ser preso, nem detido, nem condenado, nem maltratado de nenhuma maneira, pelo efeito da vontade arbitrária de um ou de vários indivíduos. É para cada um o direito de dizer sua opinião, de escolher seu trabalho e de exercê-lo; de dispor de sua propriedade, até de abusar dela; de ir e vir, sem necessitar de permissão e sem ter que prestar conta de seus motivos ou de seus passos. É para cada um o direito de reunir-se a outros indivíduos, seja para discutir sobre seus interesses, seja para professar o culto que ele e seus associados preferirem, seja simplesmente para preencher seus dias e suas horas de maneira mais condizente com suas inclinações, com suas fantasias.

Esse novo conceito de liberdade apresentou ao homem um caminho traiçoeiro, que pode conduzi-lo a uma relação de dominação e manipulação do outro, que passa a ser tratado como objeto em função de seus próprios interesses egoístas. Quanta ilusão na segurança construída a partir dos muros, grades e

sistemas sofisticados de segurança das grandes e suntuosas residências e condomínios. Há da mesma ilusão na segurança proveniente do acúmulo de bens, conhecimentos e títulos. Essa ilusão nasce na ausência de inclusão do outro, na falta de consciência de que a escravidão do outro interfere diretamente na minha liberdade.

No que diz respeito ao tema dessa pesquisa, quando se pensa em liberdade nesse contexto, é preciso considerar os inúmeros atores das nossas comunidades educativas que não são enxergados cotidianamente, por exemplo, os porteiros, pessoal da limpeza, manutenção, administrativo etc. Em muitas escolas, o universo excludente inicia em seus pátios, corredores e bastidores.

A expressão uma pessoa só pode ser livre se todas as demais o forem igualmente pode soar, num primeiro momento, pragmática. Porém, muito mais do que isso, parece que é papel da escola lembrar que todos nós temos um dever moral para com aquelas pessoas que sofrem e que morrem, vítimas das desigualdades do mundo contemporâneo que nos desafiam. Essas pessoas precisam ser incluídas no processo pedagógico, de maneira que deixem de ser invisíveis aos olhos de uma parcela da sociedade que, de alguma maneira, poderia fazer algo para colaborar, a partir do momento que se percebesse livre a partir da liberdade do outro, do diferente.

### **3.5 O risco da pressa.**

As relações humanas na escola hoje correm o risco da pressa.

A contemporaneidade não lida bem com a questão do tempo, isso porque ela promoveu dois divórcios: um com o ontem, e outro com o amanhã.

Millôr Fernandes refletiu que “viver é desenhar sem borracha” (FERNANDES, 2013). Essa ideia leva-nos a refletir com tantos filósofos a questão do tempo, que para Aristóteles é movimento, sucessão de agoras; para Agostinho de Hipona, memória constituída de momentos de presente, passado e futuro; para Immanuel Kant, possibilidade de conhecimento; para Martin Heidegger, constituição existencial do *dasein*.

É interessante refletir com Martin Heidegger a ideia de que não existe pessoa totalmente isenta de condicionamento, como dizia Aristóteles, ninguém é uma tábula rasa, pois traz consigo vivências de seu passado, fatos vividos no presente e possibilidades para o futuro. Para Mounier (*apud* MOIX, 1968, p. 135), a pessoa está enraizada no mundo e recebe influências de todas as esferas: educação, economia, política, cultura, religião, clima, pessoas etc. Porém e, felizmente, o homem não pode se acomodar e se sentir totalmente isento de qualquer ação, pois, enquanto ser engajado dentro de um tempo e de uma história, ele tem a possibilidade de optar pela transformação do meio que o cerca. A pessoa está inserida, “[...] encarnada num lugar, engajada num tempo e entre os homens. Mas o homem, ser natural, [...] transcende a natureza. Não se reduz a um conjunto de funções ou de reflexos combinados”. (MOIX, 1968, p. 135). Não há como deixar a historicidade de fora, pois ela é constituinte do ser. Passado e futuro confundem-se na presença, pois cada vivência compõe o processo de construção do ser.

Como foi visto na segunda seção, a contemporaneidade é fruto de um projeto que teve como objetivo sua emancipação em relação ao passado. Inaugura-se aqui, uma visão pejorativa de passado, pois ele está carregado de arbitrariedade e de ilegitimidade. Trata-se, como fora mencionado, de um **divórcio**, de uma **cesura entre o antigo e o novo**.

Por outro lado, o consumismo, relevante característica do momento atual, conduz o homem a uma crise existencial, que o leva a “[...] sofrer por não ser capaz de possuir o mundo de maneira suficientemente completa” (BAUMAN, 2001, p. 96). Para Lipovetsky (2005), essa realidade promoveu uma profunda reorganização de todas as esferas da vida humana em função deste novo

padrão. Esta nova lógica se tornou responsável pelo surgimento de uma nova cultura

“[...] hedonista e psicologista que incita à satisfação imediata das necessidades, estimula a urgência dos prazeres, enaltece o florescimento pessoal, coloca no pedestal o paraíso do bem-estar, do conforto e do lazer” (LIPOVETSKY e SÉBASTIEN, 2004, p. 61).

O processo educativo exige tempo e está alicerçado numa história que é repleta de passado. O contexto atual pode imprimir às relações humanas na escola, uma pressa para fugir do passado e chegar rápido ao futuro, o que desconsideraria o pretérito e o processo de maturação que cada pessoa e projeto necessitam.

A capacidade de transcendência do homem e de ressignificação de seus traumas é extraordinária. Porém, nesse dinamismo, ao mesmo tempo em que nos compomos e recompomos, nos desgastamos e perdemos. De alguma maneira, momentos mal vividos comprometerão alguma fase da vida. Não se trata aqui de afirmar nossa condenação, uma vez que somos falíveis e essas realidades estarão conosco durante toda a nossa peregrinação. Trata-se de uma sensibilização para uma vida consciente, saborosa, colorida e feliz, pois dedicada, inteira, vivida verdadeiramente em cada segundo, em cada presente, repleta de intencionalidade de realização.

Com os aportes do pensamento habermasiano e da práxis interdisciplinar de Ivani Fazenda, foi possível elencar e refletir sobre alguns riscos que as relações humanas na escola enfrentam hoje, principalmente, no que diz respeito a um projeto educacional pautado na Interdisciplinaridade, conseqüentemente, na intersubjetividade. A próxima seção apresenta elementos que possibilitam vislumbrar críticas, mas também atitudes, ações e existências que favoreçam a ampliação da racionalidade instrumental a partir do cotidiano escolar e das relações entre os seus diversos atores.

#### **4 ‘DE DENTRO PARA FORA’: a interdisciplinaridade a partir da práxis interdisciplinar de Ivani Catarina Arantes Fazenda.**

Conforme o artigo 3ª a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN- lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), o ensino brasileiro está alicerçado sobre oito princípios, dentre eles, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. A Interdisciplinaridade que, enquanto movimento, surge na Europa, principalmente na França e na Itália, em meados de 1960 é, atualmente, uma das concepções pedagógicas – vamos nos permitir tratá-la assim momentaneamente – mais discutida e almejada. Infelizmente, em muitos casos, tornou-se mero slogan de escola e educador de qualidade, comprometidos com um projeto educacional contemporâneo, pertinente e urgente. No seu livro *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*, de 1994, Fazenda (2011b, p. 65-66) já diagnosticava tal situação, anunciando seus perigos para a construção e consolidação da Interdisciplinaridade no Brasil.

O termo Interdisciplinaridade vem sendo utilizado com desmedida frequência, sempre que se busca imprimir um caráter de seriedade a determinado trabalho de equipe, seminário, encontro de educadores ou projeto educacional. A socialização dessa terminologia, entretanto, com muita frequência tem contribuído para o empobrecimento do significado originário e desvio do mesmo. Dessa forma, podemos constatar que a história da Interdisciplinaridade, porque recente, tem sido marcada por equívocos. Esses equívocos, entretanto, fazem parte de seu próprio processo constitutivo, emergente que vem tentando adquirir maturidade estrutural.

Como quase tudo nas ciências do humano, não há um consenso sobre a Interdisciplinaridade que, a propósito, possui um caráter polissêmico (FAZENDA, 2009, p. 103). Quando nos deparamos com uma proposta, ou com uma escola ou educador interdisciplinares, deveríamos, imediatamente, provocar algumas questões fundamentais: o que é Interdisciplinaridade para você? De onde você está falando? Qual é a sua base teórica? Para Fazenda

(2010, p. 03) “[...] conhecer o lugar de onde se fala é condição fundamental para quem necessita investigar como proceder ou como desenvolver uma atitude interdisciplinar na prática cotidiana”.

#### **4.1 De onde se fala.**

Durante a história da educação, vários educadores pensaram as questões da Interdisciplinaridade. Como “[...] é impossível a construção de uma única, absoluta e geral teoria da Interdisciplinaridade [...]” (FAZENDA, 2011b, p. 13), parece-me imprescindível assumir uma posição que evidencie as concepções que norteiam uma postura interdisciplinar, assim, tomei como base para esse trabalho, a práxis interdisciplinar de Ivani Catarina Arantes Fazenda, educadora brasileira que, nos últimos 40 anos, tem dedicado a sua vida com as questões da Interdisciplinaridade, colaborando com o desenvolvimento da práxis educacional brasileira.

Ivani Fazenda é pedagoga, graduada pela Universidade de São Paulo em 1963. Em 1978 concluiu seu mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação do professor Antônio Joaquim Severino, com o título: Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro. Em meados da década de 80, Ivani Fazenda retornou para a Universidade de São Paulo para defender sua tese de doutoramento, Educação no Brasil nos anos 60, sob a orientação do professor Teófilo de Queiroz Júnior. Na década seguinte, tornou-se livre-docente pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, com a pesquisa Interdisciplinaridade – um projeto em parceria.

Desde 1979 é docente da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, tendo fundado em 1981 o GEPI – Grupo de Estudos e Pesquisas em Interdisciplinaridade, reconhecido pela CAPES em 1986. O grupo é formado

por pesquisadores de diversas áreas, que têm na Interdisciplinaridade um objetivo comum. Configura-se como um dos principais grupos de pesquisa sobre o assunto no cenário internacional, colecionando dezenas de pesquisas e intervenções nacionais e internacionais.

Ivani Fazenda é professora associada do CRIE (Centre de Recherche et Intervention Educative) da Universidade de Sherbrooke - Canadá, membro fundador do Instituto Luso Brasileiro de Ciências da Educação - Universidade de Évora - Portugal. Desde 2007 compõe o CIRET/UNESCO (Centre International de Recherches et Études Transdisciplinaires). É membro da Academia Paulista de Educação (cadeira 37) e pesquisadora CNPQ nível 01 desde 1993.

Ivani Fazenda já publicou mais de 30 livros. Tem trabalhado com afinco, corroborando com a vida profissional e pessoal de diversos educadores que têm, na Interdisciplinaridade, um horizonte repleto de sentido frente ao contexto contemporâneo, demasiadamente cartesiano, tecnicista, cientificista, monológico e que apresenta-nos uma traiçoeira e perigosa dicotomia: a dicotomia entre ciência e existência.

## **4.2 (Des) conceituando a Interdisciplinaridade.**

Para Fazenda (2011b), dois problemas compõem o processo de implementação de um projeto interdisciplinar: a dificuldade de definição e compreensão da Interdisciplinaridade nos seus aspectos antropológico e histórico; a ausência de método para a viabilização do projeto em si.

Todos os Parâmetros Curriculares Nacionais- PCNs (BRASIL,1997), da Educação Infantil ao Ensino Médio, apresentaram e refletiram sobre a Interdisciplinaridade, entendendo-a como elemento fundamental no processo

de reestruturação da educação brasileira. A propósito, a LDBEN (1996) a contemplou:

Quando a LDB destaca as diretrizes curriculares específicas do Ensino Médio, ela se preocupa em apontar para um planejamento e desenvolvimento do currículo de forma orgânica, superando a organização por disciplinas estanques e revigorando a integração e articulação dos conhecimentos, num processo permanente de Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade (BRASIL, 2000, p. 18).

Os PCNs do Ensino Fundamental I (BRASIL, 1997) contemplaram uma vasta área para apresentar aquelas questões urgentes da vida cotidiana que devem perpassar as diversas frentes de trabalho da escola, das disciplinas aos projetos pedagógicos, os denominados temas transversais. Para a Secretaria de Educação Fundamental, os temas transversais estão intimamente relacionados com a Interdisciplinaridade, dessa maneira, houve uma dedicação para tratar esse conceito, buscando sua promoção e elucidação. Segundo o documento, a Interdisciplinaridade “[...] se fundamentam na crítica de uma concepção de conhecimento que toma a realidade como um conjunto de dados estáveis, sujeitos a um ato de conhecer isento e distanciado” (BRASIL, 1997, p. 31). A Interdisciplinaridade seria, especificamente, uma abordagem epistemológica, que

[...] questiona a segmentação entre os diferentes campos de conhecimento produzida por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles — questiona a visão compartimentada (disciplinar) da realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constituiu. Refere-se, portanto, a uma relação entre disciplinas (BRASIL, 1997, p. 31).

A resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação – CEB, número 3 (BRASIL, 1998) instituiu as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio. No seu artigo 6<sup>a</sup> define os princípios pedagógicos que devem ser adotados como estruturadores dos currículos do Ensino Médio: identidade, diversidade, autonomia, contextualização e Interdisciplinaridade.

A Interdisciplinaridade assume diversos aspectos nas várias orientações curriculares existentes. No dia-a-dia da escola, em geral, tem sobressaído seu

aspecto instrumental e metodológico, que objetiva superar a compartimentalização do conhecimento por meio de uma reorganização curricular. Em muitos casos, a Interdisciplinaridade se finda aí, numa integração formal e burocrática das disciplinas em áreas do conhecimento. Porém, a relevância metodológica da Interdisciplinaridade é indiscutível, mas é necessário não fazer dela um fim, pois Interdisciplinaridade não se ensina e nem se aprende. Vive-se, exerce-se.

[...] existe uma profunda diferença entre integração e Interdisciplinaridade, ou seja, a integração poderia acontecer em aspectos parciais, como: confronto de métodos, teorias-modelo ou conceitos-chave das diferentes disciplinas, ao passo que, delimitando mais rigorosamente o conceito de Interdisciplinaridade, conclui-se que essa seria um passo além dessa integração, ou seja, para que haja Interdisciplinaridade deve haver uma sintonia e uma adesão recíproca, uma mudança de atitude diante de um fato a ser conhecido; enfim, o nível interdisciplinar exigiria uma transformação, ao passo que o nível de integrar exigiria apenas uma acomodação. (FAZENDA, 2011a, p. 87).

Nesse sentido, a Interdisciplinaridade é muito mais que junção de disciplinas. Para Fazenda (2011a, p. 82) “[...] a integração seria uma etapa anterior à Interdisciplinaridade, em que se iniciaria um relacionamento, um estudo, uma exegese dos conhecimentos e fatos a serem posteriormente inteirados.” Não trata-se aqui de um panteísmo da disciplina, de sua eliminação, dissolução, ou de uma visão generalista ou superficial sobre ela, que é componente do processo interdisciplinar, sua base; mas de uma nova visão sobre as possibilidades de relação entre elas e entre as questões fundamentais da contemporaneidade, o que permitiria a substituição da verdade de cada disciplina pela verdade do homem enquanto ser no mundo (FAZENDA, 2011a, p. 89).

O que se pretende, portanto, não é propor a superação de um ensino organizado por disciplinas, mas a criação de condições de ensinar em função das relações dinâmicas entre as diferentes disciplinas, aliando-se aos problemas da sociedade. A Interdisciplinaridade torna-se possível, então, na medida em que se respeite a verdade e a relatividade de cada disciplina, tendo-se em vista um conhecer melhor.

Para Fazenda (2011a) a Interdisciplinaridade é algo que se vive, é atitude de espírito diante das diversas instâncias da vida, assim, é mais processo que

produto, é algo que precisa ser construído cotidianamente, pois não está acabado. Nessa ótica, a Interdisciplinaridade não é encarada como a panaceia que resolverá todos os percalços do processo de ensino e aprendizagem, bem como aqueles relacionados à Epistemologia. Ela é compreendida como possibilidade de uma reflexão mais adequada sobre o homem e suas relações, seja consigo, com o outro, com o conhecimento e com o mundo. “É condição de volta ao mundo vivido e recuperação da unidade pessoal [...]” (FAZENDA, 2011a, p.74).

Entendemos por atitude interdisciplinar, uma atitude diante de alternativas para conhecer mais e melhor; atitude de espera ante os atos consumados, atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo – ao diálogo com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo – atitude de humildade diante da limitação do próprio saber, atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes, atitude de desafio – desafio perante o novo, desafio em redimensionar o velho – atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e com as pessoas neles envolvidas, atitude, pois, de compromisso em construir sempre da melhor forma possível, atitude de responsabilidade, mas, sobretudo, de alegria, de revelação, de encontro, enfim, de vida (FAZENDA, 2011b, p. 82).

Para Fazenda (2008) a Interdisciplinaridade encontra-se, fundamentalmente, nos âmbitos epistemológico, ontológico e praxiológico, traduzindo-os, simultaneamente, nos conceitos de saber-saber, saber-ser e saber-fazer. Tratarei a seguir, dos domínios epistemológicos e ontológicos. A dimensão praxiológica será vista na quinta seção.

### **4.3 A Interdisciplinaridade é Epistemologia.**

A questão do conhecimento sempre esteve presente na atividade humana de tentar compreender sua existência e o mundo que habita. Mesmo quando não explícita, ela compreendia um pano de fundo, uma base que permitia e

estruturava esse pensamento. Uma visão sobre a possibilidade de conhecimento antecede qualquer investigação.

Inicialmente, os filósofos antigos tinham como preocupação basilar a origem e a ordem do mundo, o *kosmos*, ou seja, a filosofia em questão era uma Cosmologia. Pouco a pouco, esse movimento filosófico passou a questionar o próprio *kosmos*, sua essência, aquilo que permanecia imutável e ao mesmo tempo o compunha, o Ser. Neste instante, a Cosmologia cedeu lugar para a Ontologia.

Esses pensadores acreditavam na possibilidade de conhecimento do ser, porque a “[...] verdade, sendo *aletheia*, isto é, presença e manifestação das coisas para os nossos sentidos e para o nosso pensamento [...]” (CHAUÍ, 2010, p.137) manifesta e torna presente o Ser para nós. Dentre os vários representantes dessa época, destacam-se: Heráclito, o qual entendia que o pensamento supera os sentidos para alcançar a verdade como mudança contínua; Parmênides, que também superando os sentidos, direciona para uma realidade permanente; Górgias, sofista, que afirmava ser a verdade uma questão de opinião; Sócrates, cujo conceito de verdade existe se esta for afastada das ilusões dos sentidos; Platão, que distinguia crença, opinião, raciocínio e intuição intelectual, e via que para a Filosofia só o raciocínio interessava para se conhecer a verdade e, por fim, Aristóteles, o qual faz a distinção dos sete graus de conhecimento que nos dá acesso a um aspecto do Ser: sensação, percepção, imaginação, memória, linguagem, raciocínio e intuição. É interessante observar que Aristóteles aproxima-se ao conceito interdisciplinar que alicerça esse trabalho, pois para ele, os diversos graus de conhecimento “[...] oferecem tipos de conhecimentos diferentes, que vão de um grau menor a um grau maior de verdade” (CHAUÍ, 2010, p. 139), não sendo promotores de conhecimentos ilusórios ou falsos, necessariamente. Aristóteles destoa de seus contemporâneos, pois os gregos inauguram a diferença entre o perceber e o pensar, atribuindo ao pensamento o status de a mais nobre ação humana, único caminho para o verdadeiro conhecimento. Para eles, podemos conhecer a realidade, porque participamos da mesma inteligência (*logos*) que a

habita e dirige. A realidade é a natureza e dela fazem parte os humanos e as instituições humanas (CHAUI, 2010).

Já os filósofos modernos, que se empenharam em compreender como nossas ideias correspondem ao que se passa na realidade, consideraram a questão do conhecimento anterior à da Ontologia e pré-condição para a Filosofia e as ciências. Após abandonarem o modo metafísico de pensar da Idade Média, separaram a fé da razão e focaram na ideia de que a razão pode controlar a vontade, entendida aqui, como impeditiva do verdadeiro conhecimento. Os modernos focaram três aspectos: a separação entre fé e razão, a explicação sobre o conhecimento dos corpos pela alma, e a defesa sobre a capacidade da razão controlar a vontade. Os dois filósofos que iniciaram o exame da capacidade humana para o erro e a verdade foram o inglês Francis Bacon e o francês René Descartes, que analisaram as causas e as formas do erro. Francis Bacon elaborou a crítica dos ídolos e René Descartes a dúvida metódica. O filósofo que propôs uma Teoria do Conhecimento propriamente dita foi o inglês John Locke (CHAUI, 2010).

A Epistemologia, também conhecida como Teoria do Conhecimento, é resultado desses movimentos todos. Ela é a área da Filosofia que trata as questões relacionadas ao conhecimento que, como vimos, desde a Antiguidade, tem norteado as reflexões de vários filósofos, o que permitiu o desenvolvimento de uma teoria que possibilitou maior compreensão acerca das possibilidades de conhecimento.

A questão do conhecimento não parou por aí. De Parmênides a Francis Bacon, de René Descartes aos pensadores dos nossos tempos, vários foram os paradigmas apresentados e questionados, todos voltados para a tentativa de elucidar a relação entre o ser humano e o conhecimento. Para Fazenda (2011a, p.89) a Interdisciplinaridade é uma questão que habita esse território, pois

A passagem do conhecimento à ação, por sua própria complexidade, envolve uma série de fenômenos sociais e naturais que exigirão uma interdependência de disciplina, assim como o surgimento de novas disciplinas. Nesse sentido, pelo próprio fato de a realidade apresentar múltiplas e variadas facetas, não é mais possível analisá-la sob um único ângulo, através de uma só disciplina. Torna-se necessária uma

abordagem interdisciplinar que leve em conta o método aplicado, o fenômeno estudado e o quadro referencial de todas as disciplinas participantes, assim como uma relação direta com a realidade.

A complexidade<sup>5</sup> do mundo contemporâneo exige essa mudança de atitude. Como verificamos na segunda seção, a ciência moderna deslocou a razão para o plano lógico-matemático, o que gerou uma compreensão cientificista do mundo. Segundo Fazenda (2011b, p. 20) esse processo acarretou uma “coleção de dicotomias, dentre elas, ciência e existência, ou seja, uma ciência do homem sem o homem”.

O mim mesmo, o eu, o sou, são reduzidos ao penso. Conheço com o intelecto, com a razão, não com os meus sentimentos. Conheço minha exterioridade e neles construo o meu mundo, um mundo sem mim, um mundo que é eles, porém não sou, nem somos nós. Quando nada mais, tenta lançar mão da subjetividade, porém ela não é alimento adequado, porque adormecida, porque entorpecida (FAZENDA, 2001b, p. 16-17).

Diante desse cenário, a Interdisciplinaridade surge como nova organização epistemológica das disciplinas científicas, o que possibilita uma “[...] Epistemologia da alteridade, em que razão e sentimento se harmonizem, em que a objetividade e a subjetividade se complementem, [...] em que ser e estar co-habitem em um tempo e espaço intersubjetivo” (FAZENDA, 2001b, p. 17). Trata-se de uma “[...] crítica a uma educação por migalhas, como meio de romper o encapsulamento da universidade e incorporá-la à vida, uma vez que a torna inovadora ao invés de mantenedora de tradições” (FAZENDA, 2011a, p.73).

Essa nova Interdisciplinaridade está alicerçada na intersubjetividade (FAZENDA, 2011a), na premissa de que, mais do que a capacidade de relacionar-se, o ser humano se constitui efetivamente na relação com o outro, pois “[...] o homem é antropologicamente existente não no seu isolamento, mas na integridade da relação entre homem e homem: é somente a reciprocidade

---

5 Sobre a complexidade do mundo contemporâneo, apresentamos uma elucidação de Morin (2006, p. 13): “A um primeiro olhar, a complexidade é um tecido (*complexus*: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico. Mas então a complexidade se apresenta com os traços inquietantes do emaranhado, do inextrincável, da desordem, da ambiguidade, da incerteza.”

da ação que possibilita a compreensão adequada da natureza humana”. (BUBER, 1982, p.152). A filosofia buberiana postula a sentença encontrada na fenomenologia existencial: **existir é coexistir**. O homem só existe no mundo, compartilhando sua existência com tudo aquilo que está nele, ou seja, ele é ser em relação, relação que exige diálogo, encontro e responsabilidade. Trata-se, segundo Vaz (1992, p. 53), de uma experiência

[...] na qual o homem se encontra empenhado numa relação propriamente dia-lógica, estritamente recíproca, e que se constitui como alternância de invocação e resposta entre sujeitos que se mostram como tais nessa e por essa reciprocidade.

É possível aproximar também essa perspectiva interdisciplinar à concepção habermasiana de razão comunicativa, já tratada na primeira seção, pois a Interdisciplinaridade manifesta-se num processo dialógico em que participantes buscam chegar a um entendimento sobre fatos, normas ou vivências. Essa nova racionalidade tem como foco a forma como os sujeitos capazes de linguagem e de ação fazem uso do conhecimento. Essa atitude diante do conhecimento inicia-se na “[...] proposição de novos objetivos, novos métodos, enfim, de uma nova Pedagogia, cuja tônica primeira seria a supressão do monólogo e a instauração de uma prática dialógica” (FAZENDA, 2011a, p. 88).

O método ao qual nos referimos evidencia-se por sua característica intrinsecamente maiêutica, que intensifica o exercício do dinamismo do perguntar e questionar, mecanismo esse que se autoprocessa e alimenta, por meio de perguntas que se sucedem num elevado grau de compromisso com a elucidação do questionamento levantado. Essa dinâmica maiêutica progride e avança na solução do objeto a ser pesquisado, na direção do aprofundamento, do detalhamento e da abertura (FAZENDA, 2011b, p. 69).

Ela exige novos atores e espaços:

Um projeto dessa natureza pressupõe a formação de professor/ pesquisador, daquele que busque a redefinição contínua de sua práxis, e de uma instituição que invista na superação dos obstáculos de ordem material, cultural e epistemológica, enfim, num projeto coletivo. O enfrentamento aos obstáculos de ordem cultural e epistemológica não ocorre no isolamento, mas na medida em que a instituição caminhar para uma troca efetiva, seja com a universidade, seja com as demais escolas do 1ª e 2ª graus (FAZENDA, 2011b, p. 51).

A relação proposta pela Interdisciplinaridade fundamenta-se numa concepção unitária de ser humano e múltipla de mundo. Pelo fato de ser agente e sujeito desse mundo, “[...] torna-se necessário que o homem o conheça em suas múltiplas e variadas formas, para que possa compreendê-lo e modificá-lo” (FAZENDA, 2011a, p. 81). Para tanto, faz-se necessário assumir uma metodologia que

[...] requer como pressuposto uma atitude especial ante o conhecimento, que se evidencia no reconhecimento das competências, incompetências, possibilidades e limites da própria disciplina e de seus agentes, no conhecimento e na valorização suficientes das demais disciplinas e dos que a sustentam. Nesse sentido, torna-se fundamental haver indivíduos capacitados para a escolha da melhor forma e sentido da participação e sobretudo no reconhecimento da provisoriedade das posições assumidas, no procedimento de questionar. Tal atitude conduzirá, evidentemente, à criação de expectativas de prosseguimento e abertura a novos enfoques ou aportes. E, para finalizar, a metodologia interdisciplinar parte de uma liberdade científica, alicerça-se no diálogo e na colaboração, funda-se no desejo de inovar, de criar, de ir além e exercita-se na arte de pesquisar – não objetivando apenas uma valorização técnico-produtiva ou material, mas, sobretudo, possibilitando uma ascense humana, na qual se desenvolva a capacidade criativa de transformar a concreta realidade mundana e histórica numa aquisição maior de educação em seu sentido lato, humanizante e libertador do próprio sentido de ser-no-mundo. (FAZENDA, 2011b, p. 69-70).

A Interdisciplinaridade exige-nos uma nova postura diante do problema do conhecimento, uma atitude de “[...] abertura, não preconceituosa, em que todo o conhecimento é igualmente importante” (FAZENDA, 2011a, p. 11). Cada ciência traz consigo sua contribuição, seus aportes, seu olhar sobre determinado aspecto da realidade e dos fenômenos. Há valor em si em cada conhecimento, não havendo espaço para o empobrecimento causado pela supremacia de determinada disciplina, que gera conhecimentos e olhares arbitrários e unilaterais. Nesse sentido, a Interdisciplinaridade afirma e legitima a especificidade de cada conhecimento e, ao mesmo tempo, reconhece sua provisoriedade e necessidade de complementação para o alcance da totalidade do conhecimento (FAZENDA, 2011a, p. 138).

A práxis interdisciplinar de Ivani Fazenda é Epistemologia enquanto crítica a uma ciência que, segundo Morin (1996), é ciência sem consciência, que tem a

pretensão de gerir o futuro do homem e do planeta sem gerir a si própria; é Epistemologia enquanto proposta de uma nova atitude diante do problema do conhecimento que, nas palavras de Locke (*in*. CHAÚÍ, 2010, p. 144) precisa observar a si mesmo, requerendo esforço e arte para enxergá-lo à distância e fazer dele mesmo seu próprio objeto.

Ivani Fazenda nos propõe uma ciência do homem, agora com o homem. Um projeto que, segundo ela, “[...] não se ensina, nem se aprende: vive-se, exerce-se” (FAZENDA, 2009, p. 17). Essa proposta nos conduz a compreender a Interdisciplinaridade como Ontologia.

#### **4.4 A Interdisciplinaridade é Ontologia.**

Como vimos anteriormente, a Ontologia tem sua origem nos primórdios da Filosofia. Aristóteles a define como a ciência que estuda o ser enquanto ser em seu todo. Para ele, “[...] nenhuma das outras ciências considera universalmente o ser enquanto ser, mas, delimitando uma parte dele, cada uma estuda as características dessa parte” (ARISTÓTELES, 2005, p. 131). Seu objeto de estudo é a busca pelo fundamento das coisas, por suas causas primeiras, principalmente do ser enquanto ser. Segundo Chauí (2010, p. 180) a história da Metafísica ou Ontologia pode ser dividida em três períodos: o primeiro, de Platão (séculos IV e III a.C.) até David Hume (século XVIII d.C); o segundo, de Immanuel Kant (século XVIII d.C) até a Fenomenologia de Edmund Husserl (século XX); o terceiro, da Metafísica ou Ontologia contemporâneas, a partir dos anos 20 do século XX.

No primeiro período, a Metafísica está centrada na investigação daquilo que é ou existe, da realidade em si, da essência das coisas. No segundo, principalmente com Immanuel Kant, ela centra-se na ideia de crítica à razão, até então, compreendida como suprema. Trata-se de um movimento que

desloca o foco da coisa em si, agora compreendida como o que existe e organizada pela razão, para a nossa capacidade de conhecer. Esse período é conhecido como o fim da Metafísica clássica que, de certa maneira, torna-se uma Epistemologia em Immanuel Kant. No terceiro período, terminologicamente, a Metafísica cede espaço para a Ontologia, que tem como seu objeto, a relação originária mundo–homem. Suas principais características são: investigação sobre as várias maneiras de existência do ser, sua essência, sentido e estrutura; foco na relação entre a existência e a essência do ser; não preocupa-se com uma explicação causal da realidade, ao contrário, descreve as estruturas do mundo, do nosso pensamento e de suas relações (CHAUI, 2010, 181).

A Interdisciplinaridade para Ivani Fazenda está nesse contexto, nesse terceiro período do pensamento Ontológico ou Metafísico. Sua afirmação, “A preocupação com a verdade de cada disciplina seria substituída pela verdade do homem enquanto ser no mundo [...]” é a evidência desse posicionamento (FAZENDA, 2011a, p. 75). Para ela, a Interdisciplinaridade resgata o ser, é possibilidade de eliminação do divórcio entre ciência e existência.

Parece-me que o grande dilema que vem se propondo desde o final da Segunda Guerra teria, por assim dizer, o seguinte perfil simplificado: a ciência questionada em suas objetividades não encontra pátria nas atuais subjetividades. A verdade paradigmática da objetividade tem sido substituída pelo erro e pela transitoriedade da ciência. Essa provisoriedade da verdade e da ciência, por conseguinte, vai nos permitir anunciar a possibilidade de um real encontro entre ciência e existência (FAZENDA, 2011b, p. 15).

Enquanto Ontologia, o ser humano e suas relações estão no centro da atividade interdisciplinar, que busca compreendê-los em sua totalidade e desenvolver concepções e ações que os promovam e os tornem cada vez mais humanizados, humanizadores e sustentáveis em prol da pessoa e do mundo. A disciplina aqui é deslocada para outra instância, cedendo lugar para a preocupação com a pessoa, sua existência, seu modo de ser e de relacionar-se. Nesse sentido, para Fazenda (2011a) a Interdisciplinaridade decorre mais do encontro entre indivíduos do que entre disciplinas.

Já que a Interdisciplinaridade é uma forma de compreender e modificar o mundo, pelo fato de a realidade do mundo ser múltipla e não una, a possibilidade mais imediata que nos afigura para sua efetivação no ensino seria a eliminação das barreiras entre as disciplinas. Anterior a esta necessidade básica, é óbvia a necessidade da eliminação das barreiras entre as pessoas (FAZENDA, 2011a, p. 88).

É possível neste momento, uma aproximação com a perspectiva antropológica habermasiana, pois, assim como em Jürgen Habermas, a práxis interdisciplinar de Ivani Fazenda pressupõe a concepção de pessoa capaz de agir e falar no mundo da vida.

Jürgen Habermas encontra a base de seu pensamento antropológico na afirmação aristotélica de que o homem distingue-se dos outros animais por sua natureza social, razão e capacidade de fala. Para Aristóteles (1977, p. 1253)

[...] o homem é o único entre os animais que possui o dom da linguagem [...] porém a linguagem tem o fim de indicar o proveitoso e o nocivo e, por conseguinte também o justo e o injusto, já que é uma propriedade particular do homem que o distingue dos outros animais, ser o único que tem a percepção do bem e do mal, do justo e do injusto e das demais qualidades morais, e é a comunidade e a participação nestas coisas que faz uma família e uma cidade-estado.

Por meio da linguagem, o homem participa da sociedade, constitui-se enquanto pessoa, distingue o certo do errado, acorda normas para a vida social, constrói o mundo, ressignifica-o, dentre outros. Ao retomar e repensar os conceitos aristotélicos, Habermas (2007, p. 19-20) postula que, por meio de sua inserção social, o homem desenvolve as competências necessárias para tornar-se pessoa.

[...] o homem um zoon politikón: o homem é um animal político, isto é, um animal que vive num espaço público. Em sua formulação mais precisa teríamos de afirmar: o homem é um animal que, graças à sua inserção originária numa rede pública de relações sociais, consegue desenvolver as competências que o transformam em uma pessoa. Quando comparamos entre si os equipamentos biológicos dos mamíferos recém-nascidos descobrimos que nenhuma outra espécie vem ao mundo tão carente de cuidados como o homem e que nenhuma espécie necessita de um período tão longo de educação no seio de uma família e de uma cultura pública compartilhada intersubjetivamente pelos semelhantes.

Evidentemente, por questões temporais, diferente de Aristóteles, Jürgen Habermas acrescenta a essa reflexão o conceito de subjetividade. Para ele (HABERMAS 2007, p. 20), a pertença social constitui a pessoa, sendo o elemento público, ao mesmo tempo, interior e exterior, ou seja,

A consciência, que apenas na aparência é privada, continua a alimentar-se, mesmo nas exteriorizações de suas sensações pessoais e movimentos íntimos, dos fluxos da rede cultural de pensamentos públicos, expressos de modo simbólico e compartilhados intersubjetivamente.

O mundo da vida, apresentado na primeira seção, viabiliza o desenvolvimento das identidades pessoais, fornecendo as competências necessárias para a efetivação da pessoa capaz de aprender, agir e falar no mundo. Trata-se do homem animal racional e social provido de linguagem, capaz de sentido e justiça. Muitos empreendimentos denominados interdisciplinares não estão focados nessa pessoa, mas nas disciplinas, preocupados em estabelecer relações entre elas. Não compreendem que é **por meio de e para** a pessoa e o mundo que o processo de conhecimento deve existir, sendo essas instâncias, seu território de sentido mais legítimo. Porém, Fazenda (2011a, p. 95) nos alerta que mais difícil do que a eliminação das barreiras entre as disciplinas, “[...] é a eliminação das barreiras entre as pessoas, produto de preconceitos, falta de formação adequada e comodismo. Essa tarefa demandará a superação de obstáculos psicossociológicos, culturais e materiais”. Para eliminar essas barreiras será “[...] necessária uma modificação nas pessoas, ou seja, uma abertura na forma de conceber a Educação e compreender a cultura” (FAZENDA, 2011a, p. 141).

A Interdisciplinaridade como Ontologia é crítica à concepção de educação como mera transmissão de conhecimentos, o que ocasionou um processo perverso de valorização do ser humano por meio de sua capacidade ou condição de adquirir conhecimento. Nesse contexto, o ser humano é cada vez mais na medida em que acumula conhecimento. “Isto fez com que o homem deixasse de ser o sujeito-efetivo, o agente de transformações, para constituir-se no homem-objeto, o receptor das transformações” (FAZENDA, 2011a, p. 82). Não limitando-se à crítica, a Interdisciplinaridade como Ontologia também

[...] visa à recuperação da unidade humana através da passagem de uma subjetividade para uma intersubjetividade e, assim sendo, recupera a ideia primeira de Cultura (formação do homem total), o papel da escola (formação do homem inserido em sua realidade) e o papel do homem (agente das mudanças no mundo) (FAZENDA, 2011a, p. 82).

O ser interdisciplinar precisa mergulhar num processo de autoconhecimento para, inclusive, reconhecer-se interdisciplinar (FAZENDA, 2011b, p. 77). É por meio do diálogo que esse processo se concretiza, pois o “[...] homem vai atingindo o conhecimento de si, à medida que conhece o outro; é um ser a ser” (FAZENDA, 2003, p. 33).

[...] na experiência do diálogo é constituído entre o eu e o outro um terreno comum; nele, o meu pensamento e o do outro formam um único todo. Não há no diálogo dois seres isolados, mas um ser a dois. O diálogo supõe para que realmente ocorra uma atitude de abertura, uma relação de reciprocidade, de amizade e de receptividade que basicamente só poderá ocorrer se houver antes uma intenção em conhecer o outro (FAZENDA, 2011b, p. 56).

A inclusão de si mesmo e do outro! Eis algo fundamental para a atitude interdisciplinar, que deseja resgatar o ser humano e o mundo, para devolvê-los a si mesmos e aos seus devidos lugares, os quais jamais deveriam ter sido deslocados. A seguir, é apresentada uma reflexão sobre os cinco princípios da Interdisciplinaridade elencados por Ivani Fazenda, vislumbrando possibilidades de ações e atitudes focadas nas relações humanas na escola e na construção de uma cultura interdisciplinar.

## **5 'DE FORA PARA DENTRO': as relações humanas na escola; na e para a interdisciplinaridade.**

Do ponto de vista organizacional, a empresa como um todo deve estar alinhada em torno das estratégias formuladas, para que todos se empenhem em direção ao fim proposto. Conforme Oliveira (2006 p.51), as estratégias são ações ou o caminho mais adequado a ser executado para alcançar os objetivos e desafios da empresa, que necessita que seu pessoal esteja comprometido com as metas fixadas. As organizações de sucesso são aquelas que descobriram como cultivar nas pessoas o comprometimento e a capacidade de aprender em todos os níveis da organização. Além disso, a estrutura organizacional deverá estar preparada para atender o alinhamento da organização em torno das estratégias, a fim de que as tomadas de decisões sejam certas e rápidas para a empresa atingir os resultados propostos.

Pensando esse conceito no contexto da escola, que também é empresa, a instituição educacional que tem a Interdisciplinaridade como seu objetivo e estratégia, deve desenvolver um ambiente, um clima organizacional na e para a Interdisciplinaridade. Como vimos, a Interdisciplinaridade deve ser uma atitude coerente e pautada na interação, condição para sua efetivação que, segundo Fazenda (2011a), está alicerçada numa base formada por cinco princípios que nos desafiam diante da contemporaneidade, influenciada por uma racionalidade fundamentalmente técnica e instrumental: coerência, humildade, espera, respeito e desapego. A seguir, apresento algumas reflexões que podem auxiliar na implementação dessa cultura interdisciplinar.

## 5.1 A comunidade escolar na e para a coerência.

Para Fazenda (2011a, p. 11) a Interdisciplinaridade é

[...] uma atitude coerente, que supõe uma postura única diante dos fatos, é na opinião crítica do outro que se fundamenta a opinião particular. Somente na intersubjetividade, num regime de copropriedade, de interação, é possível o diálogo, única condição de possibilidade de Interdisciplinaridade. Assim sendo, pressupõe uma atitude engajada, um comprometimento pessoal.

Trata-se de uma coerência embasada na interação, condição para a efetivação da Interdisciplinaridade que, como vimos na seção anterior, é interação entre as disciplinas e, principalmente, interação entre as pessoas. Destarte, a questão das relações humanas aqui adquire grande destaque.

A coerência também é compreendida como elemento motivador das pessoas, pois a Interdisciplinaridade exige a “[...] a necessidade de um projeto inicial que seja suficientemente detalhado, coerente e claro, para que as pessoas nele envolvidas sintam o desejo de fazer parte dele” (FAZENDA, 2011b, p. 74). Ao mesmo tempo em que motiva pessoas, a coerência coíbe incoerência, pois possibilita o desenvolvimento de um ambiente que se autorregula, uma espécie de ciclo virtuoso que suporta, anima, encoraja e, ao mesmo tempo, constrange atitudes e ações incoerentes. Esse mecanismo conduz, a médio e longo prazo, a uma coerência autônoma, em detrimento de uma coerência heterônoma, pautada, meramente, em coação.

É também coerência entre forma e conteúdo, entre intenção e ação. Independente do projeto ou concepção pedagógica, a escola toda precisa estar a serviço do processo de ensino e aprendizagem. Ela deve ser um ambiente plenamente educativo, voltado para as necessidades físicas, psíquicas, emocionais, sociais e cognitivas do aluno que, na escola, precisa se sentir

bem, feliz e motivado. Nesse momento, um elemento, em especial, exige maior atenção.

No que se refere à identidade pessoal, consideramos que é algo que vai sendo construído num processo de tomada de consciência gradativa das capacidades, possibilidades e probabilidades de execução: configura-se num projeto individual de trabalho e de vida. Entretanto, não pode ser dissociado de um projeto maior, o do grupo ao qual o indivíduo pertence, às suas vinculações e determinações histórico-sociais no qual o sujeito está inserido. (FAZENDA, 2011b, p. 48).

Essa constatação leva-me a refletir imediatamente outra exigência da Interdisciplinaridade: a humildade.

## **5.2 A comunidade escolar na e para a humildade.**

“A humildade é o fundamento maior e primeiro da Interdisciplinaridade” (FAZENDA, 2011b, p. 15). Isso se deve, principalmente, pelo seu caráter intersubjetivo, que entende a relação com o outro como a possibilidade de conhecimento e desenvolvimento pessoal; e epistemológico, que legitima todo e qualquer conhecimento, tratando-o na sua provisoriedade e necessidade de complementação, ou seja, um conhecimento que é fruto de uma ciência que está em constante transformação, que está em movimento, e não de uma ciência doutrinária e dogmática. Essa postura exige humildade em relação à disciplina, pois a

A metodologia interdisciplinar em seu exercício requer como pressuposto uma atitude especial ante o conhecimento, que se evidencia no reconhecimento das competências, incompetências, possibilidades e limites da própria disciplina e de seus agentes, no conhecimento e na valorização suficientes das demais disciplinas e dos que a sustentam.

Nesse sentido, torna-se fundamental haver indivíduos capacitados para a escolha da melhor forma e sentido da participação e sobretudo no reconhecimento da provisoriedade das posições assumidas, no procedimento de questionar. Tal atitude conduzirá, evidentemente, à criação de expectativas de prosseguimento e abertura a novos enfoques ou aportes. E, para finalizar, a metodologia interdisciplinar parte de uma liberdade científica, alicerça-se no diálogo e na colaboração, funda-se no desejo de inovar, de criar, de ir além e exercita-se na arte de pesquisar – não objetivando apenas uma valorização técnico-produtiva ou material, mas, sobretudo, possibilitando uma ascese humana, na qual se desenvolva a capacidade criativa de transformar a concreta realidade mundana e histórica numa aquisição maior de educação em seu sentido lato, humanizante e libertador do próprio sentido de ser-no-mundo (FAZENDA, 2011b, p. 69-70).

Exige, ainda, humildade em relação a si mesmo e ao próximo, porque é necessário perceber-se carente do outro, incompleto, em constante processo de desenvolvimento. Nesse sentido, há também a desafiadora e urgente necessidade de reconhecermos a provisoriedade dos nossos títulos<sup>6</sup> e dos nossos cargos, pois “[...] o espírito interdisciplinar chega até ao anonimato. O trabalho de um (embora talvez até mais valorizado do que num sistema tradicional) anula-se em favor de um objetivo maior” (FAZENDA, 2011a, p. 91).

Ao falar sobre uma das várias vertentes da Interdisciplinaridade, a metodológica, Fazenda (*in* FAZENDA, 2013, p. 17) refletiu sobre a necessidade de extrapolarmos “[...] os muros da Academia e invadir a vida da cidade, a convidar para a mesma confraria acadêmica os menos iniciados, à humildade da escrita, à paciência na espera [...]”. Essa reflexão leva-me a pensar a Interdisciplinaridade como possibilidade da escola realizar esse movimento, de perceber-se inserida num contexto mais amplo, de abrir-se para novas e urgentes parcerias com instituições, administrações públicas e pessoas. Esse movimento exige-nos a humildade que nos permite um salutar desapego de nós mesmos e das nossas certezas.

---

6 Reflexão apresentada pela Professora Ivani Fazenda, no dia 03/04/2014, em aula do Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade na PUC/SP.

### 5.3 A comunidade escolar na e para o desapego.

Neste aspecto, Fazenda (2008, p. 14) apresenta-nos uma questão relevante: “Como exercer a parceria, quando somos impelidos a acumular coisas, à defesa de nossos particulares territórios, a um micro saber, a um micro poder, a um reinado sem súditos?”.

Essas questões, ao mesmo tempo em que nos desafiam, evidenciam os riscos do contexto contemporâneo, com suas várias armadilhas epistemológicas e ontológicas. O desapego nos possibilita ampliar nosso repertório e olhar sobre a realidade, porque nos permite perceber e incluir novas e diferentes abordagens sobre as diversas questões que compõem a nossa vida e o mundo. Trata-se de um movimento de ampliação do conhecimento e da consciência, que nos qualifica para o urgente empreendimento de leitura, interpretação e ação no e para o mundo. Isso porque o desapego nos alerta que,

Reivindicar para qualquer ciência a primazia no trato dos problemas educacionais é uma atitude bastante ingênua e pré-crítica, visto que a realidade educacional é extremamente complexa, não comportando, portanto, abordagens isoladas. Uma atitude interdisciplinar levaria todo perito a reconhecer os limites de seu saber para acolher contribuições das outras disciplinas – toda ciência seria complemento de uma outra, e a dissociação ou separação entre as ciências seria substituída por uma convergência para objetivos mútuos (FAZENDA, 2011a, p. 61).

Pensar o desapego me remete a uma famosa história: conta-se que, durante uma conferência, Wilfred Ruprecht Bion, importante psicanalista britânico, foi questionado por um aluno seu, sobre incoerências conceituais apresentadas na sua fala naquela respectiva conferência. O aluno, grande entusiasta do pensamento de Wilfred Ruprecht Bion, apresentou citações em textos escritos pelo psicanalista em anos anteriores, para evidenciar a discordância. Calmamente, após as indagações do referido aluno, Bion pronunciou-se: Meu caro, o bioniano aqui é você. Fazenda (2013, p. 21) constata que,

O docente interdisciplinar aprende a ser pesquisador da própria prática. Para tanto, busca fundamentar a práxis, quer seja estimulado pelos diálogos da academia, quer seja pelo diálogo estabelecido nos projetos que empreende com seus pares no cotidiano do trabalho. Duvidar da própria prática para interrogá-la, analisá-la e transformá-la faz parte do quadro de referências do docente interdisciplinar.

O desapego exige-nos coragem, humildade e caminhar. Evidencia a provisoriedade do conhecimento e do nosso estado, pois somos seres em constante construção.

#### **5.4 A comunidade escolar na e para o respeito.**

O respeito no projeto interdisciplinar quer nos alertar numa primeira instância que, qualquer ação que desconsidere o passado, “[...] que desorganize o que está organizado, que desconsidere os conteúdos tradicionalmente trabalhados, tende rapidamente à falência, pois rompe com o movimento natural da história”. (FAZENDA, 2011b, p. 78-79). Trata-se de uma atitude em relação aos outros, mas também, em relação ao caminho já percorrido e aos projetos construídos.

Todo projeto interdisciplinar competente nasce de um lócus bem delimitado, portanto, é fundamental contextualizar-se para poder conhecer. A contextualização exige uma recuperação da memória em suas diferentes potencialidades, portanto, do tempo e do espaço no qual se aprende (FAZENDA, 2011a, p. 22).

A contextualização, termo bastante utilizado no cenário educacional brasileiro hoje, é trazida à tona por meio do respeito que permite melhor compreensão do outro, porque considera sua historicidade, o terreno que o constituiu e o *locus* de onde ele fala.

Assim como na humildade, o respeito está na instância da intersubjetividade e da Epistemologia, permitindo suas aproximações, pois é a atitude que não permite a admissão que “[...] o conhecimento se restringe a campos

delimitados de especialização, pois é na opinião crítica do outro que uma opinião é formada, onde a linguagem não é de um, mas de vários” (FAZENDA, 2011a, p. 75-76). Esse outro é, ao mesmo tempo, outra pessoa e outra ciência.

A comunidade escolar constituída no respeito é espaço adequado e fomentador da participação e da criatividade, porque todos se sentem incluídos e partes fundamentais da mesma obra. O respeito é a única possibilidade, ousamos defini-lo assim, de “[...] realização de objetivos comuns, a partir de pontos de vista diferentes” (FAZENDA, 2011a, p. 76). Para tal, há a exigência de

[...] um treinamento adequado dos professores no efetivo exercício de uma prática interdisciplinar, pois somente a partir de um treino na arte de compreender e fazer-se entender, na reciprocidade, coparticipação e respeito pela opinião alheia, aliados a uma busca e luta para objetivos comuns, haverá condições de eliminação dessa dicotomia (FAZENDA, 2011a, p. 81).

Fazenda (2011a) está se referindo à dicotomia entre ensino e pesquisa, entre ciência e existência. No contexto dessa reflexão, poderia considerar essa dicotomia como aquela instaurada entre projetos e visões pessoais e projetos e visões coletivas e ou institucionais. Muitas comunidades, por compreenderem essa questão como um problema que pode comprometer a viabilização de projetos, dedicam inúmeros esforços para superá-lo. Trata-se de um equívoco interdisciplinar, porque não há escola sem objetivos comuns e pontos de vista diversos. Considerar essa realidade é questão de coerência e sanidade. Quantos professores, ao tentarem diagnosticar os fatores geradores de problemas de suas salas, elencam a heterogeneidade como fator principal. Quanta obviedade. Alguém duvida ou desconhece que somos seres individuais e particulares?

A atitude respeitosa permite que essa situação não se torne crise, impossibilidade de sucesso pedagógico e institucional, ao contrário, a partir do respeito, é possível assumir uma postura coerente com as missões da escola, dentre elas, o de desenvolvimento de pessoas que conviverão com outras pessoas que, fatalmente, serão diferentes dela. O respeito nos permite

conviver **com**, ao invés de conviver **apesar de**. É inclusão mesmo do outro, em detrimento de mera tolerância.

[...] um projeto coletivo supõe a presença de projetos pessoais de vida. Estes quando não suficientemente claros, coerentes e detalhados precisam ser gradativamente explicitados. Que o processo de desvelamento de um projeto pessoal é lento, exige uma espera adequada não só do coordenador do projeto coletivo, mas também de cada membro que o compõe. Que essa espera é elemento decisivo para a construção do projeto coletivo, já que esta é, sobretudo, uma construção gradativa e lenta (FAZENDA, 2011b, p. 74).

Reflitamos um pouco sobre essa espera, ora angustiante diante de um contexto de pressa, ora desesperadora diante de um contexto que prima por resultados imediatos.

## **5.5 A comunidade escolar na e para a espera.**

Para se pensar a espera, é necessário lembrar primeiramente que, para Fazenda (2011a, p. 11)

A primeira condição de efetivação da Interdisciplinaridade é o desenvolvimento da sensibilidade, neste sentido tornando-se particularmente necessária uma formação adequada que pressuponha um treino na arte de entender e esperar, um desenvolvimento no sentido da criação e da imaginação.

A espera na Interdisciplinaridade é elemento fundamental, porque lidamos com o desenvolvimento de pessoas e projetos. Infelizmente, na maioria das vezes, “[...] as tentativas de realização de um trabalho interdisciplinar resultam na ausência de um planejamento adequado, principalmente no que se refere às questões espaço e tempo” (FAZENDA, 2011a, p. 94-95). Essa ausência de sistematização custa caro, pois o fracasso de empreendimentos denominados interdisciplinares colocam em questão sua pertinência e viabilidade.

Por se tratar de Epistemologia e Ontologia, e pelo seu caráter de ação, a Interdisciplinaridade precisa ser compreendida como processo, como um caminhar

[...] do ator ao autor de uma história vivida, de uma ação conscientemente exercida a uma elaboração teórica arduamente construída. Tão importante quanto o produto de uma ação exercida é o processo, e mais que o processo, é necessário pesquisar o movimento desenhado pela ação exercida — somente ao pesquisar os movimentos das ações exercidas, será possível delinear seus contornos e seus perfis (FAZENDA, 2002, p. 15).

O imediatismo e o pragmatismo do contexto contemporâneo não contemplam a espera. Há a necessidade de aprender a conviver com o processo, de educar-se para essa necessária e respeitosa espera. Fazenda (2011b, p. 31) denuncia essa realidade

[...] o professor interdisciplinar traz em si um gosto especial por conhecer e pesquisar, possui um grau de comprometimento diferenciado para com seus alunos, ousa novas técnicas e procedimentos de ensino, porém, antes, analisa-os e dosa-os convenientemente. Esse professor é alguém que está sempre envolvido com o seu trabalho, em cada um de seus atos. Competência, envolvimento, compromisso marcam o itinerário desse profissional que luta por uma educação melhor. Entretanto, defronta-se com sérios obstáculos de ordem institucional no seu cotidiano. [...] Em todos os professores portadores de uma atitude interdisciplinar encontramos a marca da resistência que os impele a lutar contra a acomodação, embora em vários momentos pensem em desistir da luta. Duas dicotomias marcam suas histórias de vida: luta/ resistência e solidão/ desejo de encontro.

A Interdisciplinaridade exige-nos atuação nas brechas e convivência com a ambiguidade. Compreender essa realidade é condição para suportarmos a espera, os desafios cotidianos e os fracassos que sempre existirão, pois compõem a existência humana e institucional. Porém, ao mesmo tempo, essa compreensão nos impulsiona, nos permite continuarmos atuando em prol de um projeto que vale a pena, porque contempla o ser humano de maneira integral e em relação com o mundo e com os outros, sendo possibilidade de construção de uma vida mais feliz, mais humana. Essa é uma atitude muito exigente, pois segundo Fazenda (2002, p.21),

Navegar na ambiguidade exige aceitar a loucura que a atividade interdisciplinar desperta e a lucidez que a mesma exige. Toda ambiguidade nasce de uma virtude guerreira, de uma força ética que naturalmente se apresenta, sem que haja necessidade de imposições ditatoriais.

Nesse contexto, ao contrário do que se compreende cotidianamente, a espera é vigiada (FAZENDA, 2002) está repleta de sentido, porque ela é respeitosa e, acima de tudo, coerente com um projeto urgente.

## 6 CONSIDERAÇÕES (INICIAIS).

O contexto contemporâneo tem apresentado desafios às várias instâncias da vida, dentre elas, ao processo educacional, conseqüentemente, à escola. Esse trabalho tratou um fragmento desse contexto amplo: as relações humanas, a maneira como as pessoas se relacionam consigo mesmas, com os outros e com o mundo.

O tecnicismo, o cientificismo, o cartesianismo, os critérios econômicos e de eficiência e eficácia colonizaram as instâncias do relacionamento humano. O ser humano passou a relacionar-se com a natureza simplesmente para dominá-la, para extrair dela mais do que seu modo de sustento, seu lucro exacerbado e certificação de poder. Essa relação tem gerado distúrbios climáticos, dentre outros, que estão comprometendo a vida no planeta. Em relação a si mesmo, o frenesi do cotidiano dificulta o autoconhecimento, a reflexão, a tomada de consciência de si mesmo e do contexto que estamos inseridos. Em relação ao outro, quanta instrumentalização e relação de poder. Essa realidade está fora e dentro da escola. Apresenta-lhe diversos riscos, elenquei cinco: incoerência, soberba, apego, desrespeito e pressa.

Refiro-me aqui à escola que tem o seu projeto educacional pautado na intersubjetividade, ou seja, que compreende o relacionamento e a interação entre as pessoas e o mundo como a possibilidade de conhecimento, desenvolvimento pessoal e ação sustentável na e para a comunidade humana e no e para o planeta. Parece-me que essa escola possui algumas missões, ou **talvezes**<sup>7</sup>, dentre eles:

---

<sup>7</sup> Penso ser inviável definir missão da escola de maneira descontextualizada e solitária. Por isso, tenho insistido em **talvezes**.

- **talvez**, seja papel da escola hoje, lembrar que “viver é desenhar sem borracha” (FERNANDES, 2013). O **agora** aqui seria uma denúncia ao carpe diem hedonista, individualista e insequente, tão promovido hodiernamente.

- **talvez**, seja papel da escola hoje, colaborar com o desenvolvimento de pessoas competentes para a vida, uma vida complexa, que exige cada vez mais, pessoas capazes de ler, interpretar e agir no e em prol do mundo.

- **talvez**, seja papel da escola hoje, colaborar com o desenvolvimento de estratégias para a realização de projetos de vida. Mais do que inspirar projetos, a escola precisaria instrumentalizar o aluno para que ele pudesse desenvolver e implementar esses projetos.

- **talvez**, seja papel da escola hoje, lembrar que “uma pessoa só pode ser livre, se todas as demais o forem igualmente” (HABERMAS, 2004a, p. 13). Esse pensamento do filósofo alemão Jürgen Habermas nos provoca, nos coloca diante do outro que precisa ser **incluído** na nossa vida. **Não somos sozinhos...**

- **talvez**, seja papel da escola hoje, inspirar sonhos. Eis algo fundamental para a vida, mas que atualmente soa **obsoleto, arcaico**. Numa sociedade que pauta, de maneira preponderante, seus critérios e ações no hoje e naquilo que é material, sonhar é desafiador. Quantas crianças e jovens sem sonhos... Sem perspectivas e expectativas... Com o seu emocional a deriva nos sucessos e insucessos do hoje... Sem esperança... Sem espera... Sem amanhã.

Essa contemporaneidade e escola precisam encontrar aportes para ler, interpretar e criticar de maneira engajada todas as questões e desafios apresentados e, ao mesmo tempo, que lhes instrumentalizem para agir e transformar realidades muitas vezes desumanizadas e desumanizadoras. Esse encontro é urgente!

Como foi possível identificar nessa pesquisa, a práxis interdisciplinar desenvolvida por Ivani Fazenda é um aporte que pode ser utilizado. Por estar fundamentada na Epistemologia e na Ontologia, ela permite um resgate da

pessoa, do mundo e das suas relações nas suas diversas manifestações: trabalho, ciência, cultura, escola.

Pensando especificamente na escola, no processo educacional escolar, objetos dessa pesquisa: a práxis interdisciplinar de Ivani Fazenda não está focada na disciplina. Ao contrário, compreende que é **por meio de e para** o homem e o mundo que o processo educativo deve existir, sendo essas instâncias, seu território de sentido mais legítimo. Trata-se de um movimento que tenta superar a dicotomia entre ciência e existência, que substitui a verdade da ciência pela verdade do homem enquanto ser no mundo e do mundo, trazendo à tona, a tão urgente contextualização. É possibilidade para a coexistência da razão e do sentimento; da percepção e do conhecimento. É reconsideração de uma concepção unitária do homem e múltipla do mundo.

Esse movimento todo possibilita a crítica e a ação transformadora, paralelamente, porque a práxis interdisciplinar de Ivani Fazenda está inserida num espaço que é e está em constante transformação e construção por meio de cinco princípios: coerência, humildade, espera, respeito e desapego. Ao mesmo tempo em que esses princípios permitem a Interdisciplinaridade, que renovará as concepções sobre a pessoa e suas relações, eles educam para valores emergentes e urgentes, que respondem a uma das várias perguntas explícitas e implícitas dessa pesquisa: num contexto paradoxal, de grande oferta de possibilidades de comunicação e contato com o outro, mas ao mesmo tempo, de tamanha solidão e instrumentalização das relações humanas, como desenvolver um ambiente educativo que, apesar de imerso nesse contexto e vulnerável a ele, cumpre sua missão fundamental de desenvolvimento de pessoas para a vida social?

Um ambiente educativo **coerente** transforma e move as pessoas, que passam a se sentir parte integrante e fundamental do projeto. Todos compõem o uno. A coerência evidencia as intencionalidades, elimina os enganos, estimula a honestidade e a transparência. Enquanto valor formativo carrega em si grande potencial ético. A coerência é o elo que mantém a ação fiel ao projeto e, ao mesmo tempo, mantém o projeto fiel ao compromisso educacional.

Um ambiente educativo **humilde** é fértil, pois percebe-se finito e limitado. Essa percepção lança a escola para fora de seus muros, pois ela se compreende incompleta, carente de outras instituições para realizar sua missão. Não há espaço para onipotência e narcisismo. A humildade também permite à escola voltar-se para o seu centro: a pessoa. Enquanto valor formativo é o princípio que mais corrobora com a intersubjetividade, pois alerta-nos que não somos sozinhos. A humildade permite-nos incluir o outro na nossa vida.

Um ambiente educativo **desapegado** é maduro e aberto. Compreende que ainda há muita coisa para se conhecer e empreender. A história, as conquistas, os sucessos, os fracassos, a tradição não se esgotam em si mesmos. Há ainda muito que fazer. O desapego permite à escola não estagnar-se. Enquanto valor formativo, alerta para a provisoriedade dos títulos, dos cargos, do conhecimento e das coisas materiais; amplia a liberdade e a capacidade de afeto.

Um ambiente educativo **respeitoso** é humano e humanizador. É a única possibilidade de sanidade para a escola, que precisa definir projetos e objetivos comuns, a partir e com destinatários heterogêneos. O respeito possibilita a padronização sem a massificação; a customização sem o clientelismo. Enquanto valor formativo forja o sujeito moral, desenvolve a sensibilidade e o cuidado para com o outro.

Um ambiente educativo que **espera** vive e promove a vida, porque entende que a superação dos desafios do contexto contemporâneo e o processo de desenvolvimento das pessoas e instituições demandam tempo. Nesse sentido, esperar é manter vivo, é permitir que a história aconteça, que a semente se torne fruto, que o plantio gere a colheita. A pressa gera a morte, porque não considera o tempo de cada um; gera uma série de **frutas fora de época**, ou seja, sem sabor e cor, artificiais, repletas de veneno. Enquanto valor formativo, a espera combate a ansiedade e o pragmatismo; promove o respeito ao outro, a si mesmo e à natureza.

Nesse horizonte todo, as relações humanas pautadas na intersubjetividade são matéria-prima e, ao mesmo tempo, produto da Interdisciplinaridade. Matéria-

prima porque é por meio delas que a Interdisciplinaridade efetiva-se. Como foi visto, só é possível pensar Interdisciplinaridade **para e por meio** das pessoas e suas relações. É produto porque, ao resgatar o homem, suas relações e o mundo, a relação qualifica-se e amplia-se, tornando-se cada vez mais humana e humanizadora. Há uma relação íntima entre Interdisciplinaridade e relações humanas intersubjetivas.

É necessário lembrar que a Interdisciplinaridade é processo, ou seja, é necessária uma preparação de seus atores para a atuação na ambiguidade e nas brechas. É urgente educar-se para a humildade e para a espera.

Dedicar anos da minha vida para essa pesquisa foi extraordinário. Nesse momento, em que encontro-me escrevendo esse último parágrafo, lembro de muitas pessoas, instituições, problemas, sucessos, locais. O sentimento mais presente é a gratidão! É um privilégio estar aqui e, ao mesmo tempo, quanta responsabilidade! Por isso, nomeamos essa última parte do trabalho como **Considerações Iniciais** - transgredindo a formalização da Academia, pois, aqui, não é chegada, não é final, é saída, início, é continuação da nossa peregrinação como pessoa e educador. Agora, mais fortalecido, porque, intencionalmente e conscientemente, repleto de companhias.

Termino com um pensamento de Mia Couto: “a missanga, todos a veem. Ninguém nota o fio que, em colar vistoso, vai compondo as missangas. Também assim é a voz do poeta: um fio de silêncio costurando o tempo” (COUTO, 2009). **O que é a Interdisciplinaridade?** Poderíamos afirmar que nossos projetos, instituições, disciplinas, empreendimentos e tantas outras coisas são as missangas. A Interdisciplinaridade é esse mesmo fio de silêncio que costura o tempo, as pessoas, o mundo e, em conjunto com as missangas, compõe o vistoso colar da educação.

## REFERÊNCIAS.

ANTISERI, Dario; REALE, Giovanni. **História da Filosofia: do romantismo até nossos dias**. Trad. Honório Dalbosco, L. Costa. 7ª ed. São Paulo: Paulus, 2005. v. 3.

APEL, Karl-Otto. **Estudos de moral moderna**. Tradução de Benno Dischinger. Petrópolis: Vozes, 1994.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

ARISTÓTELES. **Política**. Tradução Francisco de P. Samaranch. Madrid: Aguilar, 1977.

\_\_\_\_\_. **Metafísica**. Tradução Giovane Reale. São Paulo: Paulus, V2, 2005.

BAUMMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução Plínio Dentzein. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2001.

BOUFLEUR, José Pedro. **Pedagogia da Ação Comunicativa: Uma leitura de Habermas**. Ijuí: Unijuí, 2001.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental Ciclo 01**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL. **Resolução CEB número 3**. Brasília: Câmara De Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 1998.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000.

BUBER, Martin. **Do diálogo e do dialógico**. Tradução de Marta Ekstein de Souza Queiroz e Regina Weinberg. São Paulo: Perspectiva, 1982.

CAVALCANTE, Alberto Rocha. **Habermas e a dialética do processo de racionalização como reificação e emancipação na modernidade**. Caderno de filosofia e ciências humanas, Belo Horizonte, n. 13, pp. 57-63, out. 1999.

CHAUÍ, Marilena. **Iniciação à Filosofia: Ensino Médio**. São Paulo: Ática, 2010.

CONSTANT, Benjamim. Da liberdade dos antigos comparada à dos modernos. *In: MORAES, J. Q. Filosofia Política 2*. Porto Alegre, RS: LP&M, 1985.

COUTO, Mia. **O fio das missangas**: contos. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (Org.). **Dicionário em construção**: Interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Dicionário em construção**: Interdisciplinaridade. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Interdisciplinaridade**: qual o sentido? São Paulo: Paulus, 2003.

\_\_\_\_\_. (Org.). **O que é Interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. **Revista brasileira de formação de professores** – RBFP. ISSN 1984-5332 - Vol. 1, n. 1, p.103-109, Maio/2009.

\_\_\_\_\_; VARELLA, R. S. Ana Maria; VALERIO, A. Rosangela. **O Percorso Interdisciplinar em Parceria**: Teoria e Encontros. In.: Casa em Revista: Interdisciplinaridade. Ano 2. Ed. Especial. São Paulo: Ativaonline, novembro de 2010.

\_\_\_\_\_. **Integração e Interdisciplinaridade no ensino brasileiro** – efetividade ou ideologia, 6ª ed., São Paulo: Edições Loyola, 2011a.

\_\_\_\_\_. **Interdisciplinaridade**: História, Teoria e Pesquisa. 18ª ed. Campinas: Papyrus, 2011b.

\_\_\_\_\_. A pesquisa como eixo da formação de docentes interdisciplinares. In: FAZENDA, I. C. A.; FERREIRA, N. R. S. (org.) **Formação de docentes interdisciplinares**. Curitiba/PR: Editora CRV, 2013.

FERNANDES, Millôr. Disponível no site: <http://pensador.uol.com.br/frase/MTYyOA/>. Acesso em: 10 set. 2013.

GHIRALDELLI, Paulo. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Ática, 2006.

GOERGEN, Pedro. **Pós-modernidade, Ética e Educação**. Campinas: Autores Associados, 2001.

GOMES, Luiz Roberto. **O consenso na teoria do agir comunicativo de Habermas e suas implicações para a educação**. 2005. 149f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Unicamp – Universidade Estadual de Campinas, 2005.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria de la Acción Comunicativa**: racionalidad de la acción y racionalización social. Tradução Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Taurus, 1987a. Tomo I.

\_\_\_\_\_. **Teoria de la Acción Comunicativa**: Crítica de la razón funcionalista. Tradução Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Taurus, 1987b. Tomo II.

\_\_\_\_\_. **Pensamento pós-metafísico**: estudos filosóficos. Tradução Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

\_\_\_\_\_. **Técnica e ciência como ideologia**. Tradução Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1994.

\_\_\_\_\_. **O Discurso Filosófico da Modernidade**: Doze lições. Tradução Luiz Sérgio Repa, Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Teoría de la acción comunicativa, I**: Racionalidad de la acción y racionalización social. Tradução Manuel Jiménez Redondo. 2ª ed. Madrid: Taurus Humanidades, 2001a.

\_\_\_\_\_, *apud* GOERGEN, Pedro. **Pós-modernidade, Ética e Educação**. Campinas: Autores Associados, 2001b.

\_\_\_\_\_. **Pensamento pós-metafísico**: estudos filosóficos. Tradução Flávio Beno Siebeneichler. 2ª ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

\_\_\_\_\_. **A Ética da Discussão e a Questão da Verdade**. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2004a.

\_\_\_\_\_. **Verdade e justificação**: ensaios filosóficos. Tradução Milton Camargo Mota. São Paulo: Edições Loyola, 2004b.

\_\_\_\_\_, *apud* SGRO, Margarita. **Condições de possibilidade de uma Teoria Crítica de Educação**. 2004. 118f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Unicamp – Universidade Estadual de Campinas, 2004c.

\_\_\_\_\_. **Entre naturalismo e religião**. Estudos filosóficos. Tradução Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2005.

\_\_\_\_\_, *apud* BANNELL, Ralph Ings. **Habermas & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

\_\_\_\_\_. **Entre naturalismo e religião**. Estudos filosóficos. Tradução Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2007.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Bragança Paulista: Ed. Vozes, 2006.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KANT, Immanuel. **Textos seletos**. Tradução Valério Rohden. Rio de Janeiro: Vozes, 1985.

LIPOVETSKY, G. **A era do vazio**: ensaios sobre o individualismo contemporâneo. Barueri: Manole, 2005.

\_\_\_\_\_; SÉBASTIEN C. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2004.

LOCKE *in* CHAUÍ, Marilena. **Iniciação à Filosofia**: Ensino Médio. São Paulo: Ática, 2010.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Livro II. O processo de circulação do capital; Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 11<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MOIX, Candide. **O pensamento de Emmanuel Mounier**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre, RS: Sulina, 2006.

MOUNIER, *apud* MOIX, Candide. **O pensamento de Emmanuel Mounier**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

OLIVEIRA, de Aristeu, **Manual de salários e Benefícios**. São Paulo: Atlas, 2006.

RIBEIRO, Claudinei Eugênio Ribeiro. **Habermas**: um resgate da razão moderna. Revista da UNIFEBE, Brusque, n. 1, pp. 67-75, nov. 2003.

ROUANET, Sérgio Paulo. **Mal-estar na modernidade**: Ensaios. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SGRO, Margarita. **Condições de possibilidade de uma Teoria Crítica de Educação**. 2004. 118f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Unicamp – Universidade Estadual de Campinas, 2004.

SCHOPENHAUER, Artur. **Dores do Mundo**. 4<sup>a</sup> ed. Trad. José Souza Oliveira, São Paulo: Brasil editora, 1960.

SIEBENEICHLER, Flávio Beno. **Jürgen Habermas**: Razão comunicativa e emancipação. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

VANZELLA, José Marcos Miné. **Fundamentação aberta da ética do discurso**: uma perspectiva pragmática formal e hermenêutica. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2005.

VAZ, Henrique Cláudio de Lima. **Antropologia filosófica II**. 3.ed. São Paulo: Loyola, 1992. (Col. Filosofia; 22).