

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Vicente Zatti

**Educação técnico-científica emancipatória nos IFETs: um olhar
através de Habermas e Freire**

Porto Alegre
2012

Vicente Zatti

EDUCAÇÃO TÉCNICO-CIENTÍFICA EMANCIPATÓRIA NOS IFETs: UM OLHAR
ATRAVÉS DE HABERMAS E FREIRE

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Dr^a. Rosa Maria Martini

Co-orientador: Dr. Jaime Zitkoski

Porto Alegre
2012

CIP - Catalogação na Publicação

Zatti, Vicente

Educação técnico-científica emancipatória nos IFETs:
um olhar através de Habermas e Freire / Vicente
Zatti. -- 2012.
209 f.

Orientadora: Rosa Martini.

Coorientador: Jaime Zitkoski.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2012.

1. Filosofia da educação. 2. Educação profissional
e tecnológica. 3. Emancipação. 4. Institutos Federais
de Educação. I. Martini, Rosa, orient. II. Zitkoski,
Jaime, coorient. III. Título.

Vicente Zatti

EDUCAÇÃO TÉCNICO-CIENTÍFICA EMANCIPATÓRIA NOS IFETs: UM OLHAR
ATRAVÉS DE HABERMAS E FREIRE

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Banca para aprovação em 17 de setembro de 2012.

Prof^a. Dr^a. Rosa Maria Filippozzi Martini (Orientadora)

Prof. Dr. Jaime José Zitkoski (Co-orientador)

Prof^a. Dr^a Maria Elly Herz Genro – PPGEDU/UFRGS

Prof. Dr. Luiz Carlos Bombassaro – UFRGS

Prof. Dr. Jovino Pizzi – UFPEL

RESUMO

Atualmente o crescimento econômico brasileiro demanda, de forma crescente, mão de obra com qualificação técnica e tecnológica e, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs) são criados nesse contexto como uma proposta que visa superar um histórico de educação dual e tecnicista por meio da implantação de uma educação emancipatória. A questão que problematizamos nesse trabalho é justamente as possibilidades emancipatórias desse modelo de educação técnico-científica implantado como educação profissional e tecnológica nos IFETs. Para tal, definimos o que compreendemos como educação técnico-científica emancipatória tomando como referencial o pensamento de Habermas e Freire. Com esse objetivo, nos remetemos inicialmente a Immanuel Kant e Karl Marx, tendo em vista a centralidade do pensamento desses dois filósofos na configuração da concepção de emancipação na modernidade. Em seguida, apresentamos a suspeita de Nietzsche, Heidegger e Adorno/Horkheimer a essa ideia. Tais suspeitas tiveram um efeito terapêutico na medida em que demonstraram os limites da filosofia da consciência e do otimismo moderno em uma racionalidade que foi reduzida ao seu aspecto instrumental. Buscando o caminho da reconstrução da proposta emancipatória moderna, prosseguimos através da análise do pensamento de Habermas. Ele se apoia na centralidade do mundo da vida para a formulação de uma concepção de racionalidade que não se refere ao sujeito logocêntrico, mas sim à intersubjetividade: a racionalidade comunicativa. O interesse em emancipação, para Habermas, é um interesse em comunicação livre de coações a partir da própria estrutura da linguagem. Como chave para a formulação de nossa concepção de educação emancipatória, além do conceito de racionalidade comunicativa, utilizamos o conceito de racionalidade dialógica elaborado a partir do pensamento de Paulo Freire. Apresentamos a concepção antropológica, epistemológica, política e ética de Freire para demonstrar como através delas ele formula uma concepção intersubjetiva de razão, que estabelece a dialogicidade como a raiz da constituição do humano. A concepção de educação técnico-científica emancipatória, na nossa pesquisa, se estabelece através da complementaridade dos conceitos racionalidade dialógica e racionalidade comunicativa e, aponta para uma educação que supera o estreitamento da razão à sua dimensão instrumental promovida pelo positivismo e tecnocracia. Articulamos esse referencial teórico com os dados obtidos na análise documental da legislação que cria e regulamenta os IFETs e com os dados obtidos nas entrevistas focalizadas. A partir desses três elementos elencamos os temas centrais para a análise de como a educação profissional e tecnológica em implantação nos IFETs está realizando suas potencialidades emancipatórias. A discussão desses temas é feita em torno de quatro eixos temáticos, superação da dicotomia formação humana e capacitação técnica, superação da dependência tecnológica, compromisso social, política e cidadania. Os temas que emergiram da articulação entre pesquisa empírica, análise documental e análise da teoria de Habermas e Freire, indicam que a educação técnico-científica emancipatória não se restringe à capacitação técnica, envolve formação mais ampla que possibilite uma relação intelectual com o conhecimento e prepare para a vida em suas múltiplas dimensões. Ao desenvolvermos tal hermenêutica, são indicados potenciais emancipatórios instalados, bem como, aspectos problemáticos no processo de implantação dos IFETs.

Palavras-chave: 1. Emancipação; 2. Educação Técnico-científica; 3. Educação Profissional e Tecnológica; 4. Institutos Federais de Educação.

ABSTRACT

Nowadays the Brazilian economic development demand increasingly work force with vocational and technological qualification. In this context, the Federal Institutes of Education (IFETs) are established as a proposal for overcoming technician and dual education history through the introduction of an emancipatory education. In this thesis, we research emancipatory possibilities in technical and scientific education performed at IFETs. To that end, we defined the concept of vocational and technologic education at IFETs based on Habermas and Freire studies. For starting, we research Immanuel Kant and Karl Marx theories due to the importance of their studies for the conception of emancipation in the modernity. After that, we present Nietzsche, Heidegger and Adorno/Horkheimer criticism about this idea, which demonstrates some good effect in that it shows the boundaries of the philosophy of consciousness and modern optimism within a rationality reduced to their instrumental viewpoint. We continue through the analysis of Habermas thinking in order to find the way to reconstruction of emancipatory modern proposal. He is based on the idea of world centralization for the re-draw the rationality conception connected to intersubjectivity and communicative rationality rather than logocentric subject. Habermas's concerning with emancipation is connected to the communication without coercion from language structure. A key for education thinking changes, besides the communicative rationality, is the dialogic rationality conception based on Paulo Freire studies. We present some anthropological, epistemological, political and ethical views by Freire and we also show how he creates an intersubjective conception of reason through them, which establish the dialogism as the root of human composition. In this research, the conception of technical and scientific emancipatory education is made of the complementarity between dialogic and communicative rationality. It looks for an education which overcomes reason boundaries in its vocational perspective brought forth by the positivism and the technocracy. We match this theoretical data, some data obtained through IFETs law analysis and interviews. After that we list the central points for the analysis of how IFETs vocational and technological education has been using its emancipatory possibilities. This discussion is made through some points: overcoming the dichotomy between human education and technical training, the dependence of technology, social undertaking, politics and citizenship. The points emerged by the interface between empirical research, documental theoretical analysis show that technical/scientific and emancipatory education is not restrict itself to technical skills. It involves a larger education, which enables some intellectual knowledge and life preparation in different ways. Through the development of this hermeneutics, we analyse some emancipatory strengths and some weaknesses along the IFETs establishment.

Keywords: 1. Emancipation. 2. Technical and scientific education; 3. Vocational and technological education. 4. Federal Institutes of Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
1 SOCIEDADE, TÉCNICA, CIÊNCIA E EDUCAÇÃO.....	16
1.1 DIAGNÓSTICO HABERMASIANO	16
1.1.1 A Questão do positivismo.....	17
1.1.2 Técnica e Ciência como Ideologia.....	21
1.1.3 Suspeita à Filosofia da Consciência.....	27
1.1.4 Racionalidade Sistêmica e Colonização do Mundo da Vida.....	31
1.2 DIAGNÓSTICO FREIREANO: A OPRESSÃO NA ORDEM CAPITALISTA.....	35
1.2.1 Colonialismo e Invasão Cultural.....	36
1.2.2 Neoliberalismo e Tecnicismo.....	38
2 PROJETO EMANCIPATÓRIO MODERNO E A CRISE DO ESCLARECIMENTO.....	42
2.1 IMMANUEL KANT E O IDEÁRIO EMANCIPATÓRIO DA MODERNIDADE.....	45
2.2 KARL MARX E A EMANCIPAÇÃO.....	51
2.3 NIETZSCHE E HEIDEGGER: PROJETO EMANCIPATÓRIO MODERNO SOB SUSPEITA.....	55
2.4 ESCOLA DE FRANKFURT: A DIALÉTICA DO ESCLARECIMENTO.....	66
2.5 HABERMAS: REVISÃO DA TEORIA CRÍTICA.....	73
3 HABERMAS E A RECONSTRUÇÃO DO PROJETO EMANCIPATÓRIO DA MODERNIDADE.....	78
3.1 CONHECIMENTO E INTERESSE.....	82
3.2 GUINADA LINGUÍSTICA E VIRADA PRAGMÁTICA.....	88
3.3 TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA.....	93
3.3.1 Teoria dos Atos de Fala e Pretensão de Validez.....	99
3.3.2 Teoria Consensual da Verdade.....	105
3.4 TEORIA DA MODERNIDADE: SISTEMA E MUNDO DA VIDA.....	108

3.5 EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA NA PERSPECTIVA DA RACIONALIDADE COMUNICATIVA.....	113
4. PEDAGOGIA CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA DE PAULO FREIRE.....	117
4.1. RACIONALIDADE DIALÓGICA.....	118
4.2. CONCEPÇÃO ANTROPOLÓGICA.....	123
4.3. CONCEPÇÃO EPISTEMOLÓGICA.....	126
4.4. CONCEPÇÃO POLÍTICA E ÉTICA.....	132
4.5. FORMAÇÃO TÉCNICO-CIENTÍFICA.....	136
5 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EMANCIPATÓRIA: OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO.....	139
5.1 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS.....	139
5.2 INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO: UM NOVO MODELO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.....	142
5.3 SUPERAÇÃO DA DICOTOMIA FORMAÇÃO HUMANA E CAPACITAÇÃO TÉCNICA.....	147
5.3.1 Emancipação como Formação Para Além da Técnica.....	148
5.3.2 IFETs como Herança e Superação dos CEFETs.....	150
5.3.3 Ambiente Escolar/Acadêmico como Espaço Interativo.....	151
5.3.4 O Currículo Integrado no Ensino Médio.....	153
5.3.5 Superação da Fragmentação: Uma Nova Mentalidade de Formação Não Dicotomizada.....	155
5.3.6 Verticalização como Forma de Integração.....	156
5.3.7 Educação Crítica.....	158
5.3.8 Educação Profissional e Tecnológica e Mundo da Vida.....	160
5.4 SUPERAÇÃO DA DEPENDÊNCIA TECNOLÓGICA.....	162
5.4.1 Superação da Dependência Cultural.....	162
5.4.2 O Papel da Pesquisa Aplicada: Desenvolvimento Local e Regional.....	164
5.4.3 Indissociabilidade de Ensino, Pesquisa e Extensão.....	166
5.4.4 Multiplicidade de Foco e Verticalização.....	168
5.5 COMPROMISSO SOCIAL.....	169
5.5.1 IFETs como Política Pública.....	169
5.5.2 A Perspectiva de Inclusão Social.....	171
5.5.3 Formação Inicial e Continuada.....	173
5.5.4 A Formação de Professores.....	174

5.5.5 A Transformação Concreta da Realidade.....	176
5.5.6 Transformação Para Além da Transformação Material.....	177
5.6 POLÍTICA E CIDADANIA.....	179
5.6.1 Técnica, Ciência e Educação como Ação Intencional.....	180
5.6.2 Práticas Institucionais Democráticas como Forma de Educação Democrática.....	181
5.6.3 Diálogo como Princípio Político-educativo.....	184
CONCLUSÃO.....	187
REFERÊNCIAS.....	197
ANEXO 1.....	206
ANEXO 2.....	208

INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade que, movida pela busca infundável da eficiência para alimentar a sede de maximização dos lucros no capitalismo, estende a racionalidade instrumental a todos os campos da vida humana, o que promove a colonização do mundo da vida, gerando uma sociedade em muitos aspectos desumanizante e irracional, que prioriza o econômico em detrimento do humano. Tal realidade social permeada pela racionalidade instrumental estende seus desdobramentos diretamente sobre a educação, exemplo disso são os modelos tecnicistas de educação, que, preocupados fundamentalmente em treinar mão de obra para atender aos interesses de crescimento econômico do mercado capitalista, deixam de lado a formação do educando enquanto homem e cidadão. Esse contexto social e educacional nos alerta para a ainda não realização das expectativas emancipatórias do projeto pedagógico da modernidade, a racionalidade, que no projeto moderno era a possibilidade de emancipação, foi estreitada ao seu aspecto instrumental e tornou-se mecanismo de dominação e controle técnico-científico estendendo-se sobre esferas da vida humana que legitimamente deveriam ser definidas por meio da interação e entendimento entre as pessoas.

A organização do trabalho, nessa sociedade capitalista, tem exigido dos trabalhadores cada vez mais especialização técnica. Em função disso, está ocorrendo no Brasil uma rápida expansão da educação técnico-científica, denominada Educação Profissional e Tecnológica¹, voltada para a formação de mão de obra que atenda aos níveis de especialização exigidos atualmente. Como os interesses do capitalismo se resumem ao lucro que é atingido em nível estratégico-instrumental, há o perigo de que tal educação se faça como formação tecnicista. Por estar voltada apenas ao treinamento técnico, uma educação tecnicista atenderia apenas o anseio capitalista de lucro e crescimento econômico, esquecendo as demais esferas formativas humanas ligadas ao mundo da vida, e não teria potencial para promoção do pensar, do refletir, da liberdade e emancipação. Dessa maneira, a educação tecnicista contribuiria para a manutenção de uma ordem social estabelecida que é opressora e depende da continuidade da

¹ Segundo Delphino (2010, p. 203) há diferenças de nomenclatura em diferentes países. Na Argentina, por exemplo, chama-se Educação Técnico Profissional. No Brasil a denominação Educação Profissional e Tecnológica, e não apenas ensino técnico, representa a ampliação do espaço de atuação da modalidade. Essa ampliação nos IFETs, por exemplo, se caracteriza pela abertura de licenciaturas, PROEJA, etc.

desigualdade social para operar seu modo de exploração do trabalhador. Contrapondo o modelo de educação tecnicista, a educação pode ser emancipatória na medida em que as aprendizagens dos conhecimentos técnico-científicos ocorrem de forma integrada à formação humana, elementos como ética, estética e política fazem parte do mesmo processo de desenvolvimento humano que produziu e produz a técnica e a ciência. Nesse sentido, no Brasil, o Decreto 5154/2004 promove um importante avanço pois estabelece a integração do Ensino Médio com a Educação Profissional.

Embora a expansão da Educação Profissional e Tecnológica está ocorrendo tanto na rede privada quanto na rede pública de ensino, essa pesquisa analisa o caso dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs)² criados pela Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e busca analisar as possibilidades emancipatórias do modelo de educação técnico-científica implantado nessas instituições. A concepção de emancipação que adotamos para análise é elaborada a partir dos conceitos de racionalidade comunicativa de Habermas e racionalidade dialógica de Freire. Segundo Mühl (2003, p. 37), o sentido que Habermas atribui à emancipação é “expansão dos processos de comunicação”. No pensamento de Habermas, o desenvolvimento técnico-científico é de fundamental importância para o melhoramento da vida material da humanidade e aquisição de conhecimentos indispensáveis para o desenvolvimento social, mas considera que a humanidade só se emancipa através do desenvolvimento da competência comunicativa de todos os seus membros, ou seja, pelo desenvolvimento da capacidade de questionar e de fundamentar argumentativamente reivindicações de validade para as posições assumidas na interação social. Desse modo, emancipada torna-se a sociedade que se liberta da coerção do domínio instrumental e estabelece a coerção do melhor argumento como critério de validade de qualquer decisão. A emancipação é possível quando a sociedade for capaz de alcançar consensos fundados argumentativamente. Para Habermas (2009, p. 144) numa sociedade emancipada, a comunicação se desdobra como diálogo de todos com todos, livre de dominação, que possibilita o verdadeiro consenso. A emancipação, portanto, representa uma atitude ou uma disposição quase-transcendental dos indivíduos de sempre buscarem através da argumentação, e somente através dela, o fundamento do agir entre si e a respeito do mundo. Através dos conceitos de ação comunicativa, razão comunicativa, entendimento, Habermas possibilita refundamentar a proposta educacional emancipatória (que possui suas raízes na modernidade, especialmente em Kant), sob bases comunicativas e não mais metafísicas. Segundo Pinzani (2009, p.10),

² Ao longo da pesquisa nos referimos aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs), também como Institutos Federais de Educação.

Até a primeira fase do seu pensamento, influenciada por Heidegger, é marcada por uma ideia à qual Habermas nunca renunciou e que pode ser chamada, sem problemas, também de kantiana: a ideia de uma emancipação dos indivíduos enquanto seres autônomos. Esse interesse emancipatório guia todo o pensamento de Habermas e pode ser considerado sua marca característica.

Desse modo partimos das obras da primeira fase de Habermas como *Técnica e Ciência como Ideologia, Conhecimento e Interesse, Trabalho e Interação* e *A lógica das ciências sociais*. Ao longo do trabalho utilizamos também outras obras, especialmente *Teoria da Ação Comunicativa* e *Pensamento Pós-metafísico*, para clarificar conceitos centrais na concepção habermasiana de emancipação, como sistema e mundo da vida e, razão comunicativa.

A proposta pedagógica de Paulo Freire também aponta no sentido de recuperar o papel emancipatório da educação. Em sua obra, há uma forte crítica aos modelos de racionalidade dominante e a proposição de uma prática pedagógica dialógica capaz de transformar as estruturas opressoras através do acionamento da “razão dialógica” (ZITKOSKI, 2000, p. 135)³. Para Freire (1983, p. 186), educação é humanização e, para além do tecnicismo, é responsável por formar o ser humano em sua totalidade. A humanização do mundo exige que repensemos muitos aspectos da vida em sociedade, pois vivemos uma realidade de exploração e opressão. Dentre os elementos a serem transformados, estão a educação e a produção dos conhecimentos técnico-científicos, os quais estão na base da reprodução dos sistemas hegemônicos de sociedade. Freire (1983) demonstra que há uma relação entre o modelo de educação de uma sociedade e a manutenção ou transformação da mesma, desse modo, a educação possui uma dimensão política e o processo emancipatório decorre de uma intencionalidade política comprometida com a transformação das condições sociais. Propõe práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento de relações pautadas por uma racionalidade dialógica a qual supera a concepção reducionista de racionalidade instrumental que produz e legitima a ordem opressora.

Partindo da concepção de emancipação elaborada a partir de Habermas e Freire, o objetivo geral dessa pesquisa é analisar as possibilidades emancipatórias do modelo de educação técnico-científica implantado como Educação Profissional e Tecnológica nos Institutos Federais de Educação. De forma mais específica objetivamos inicialmente diagnosticar, a partir de Habermas e Freire, como o modelo de desenvolvimento técnico-científico, gestado na modernidade, não cumpriu suas expectativas emancipatórias ao

³ Freire não utiliza explicitamente o termo razão dialógica, ele fala amplamente em dialogicidade, diálogo, ação dialógica, etc. Zitkoski (2000, p. 135) utiliza o termo argumentando que ele está de forma implícita no pensamento de Freire. Tal questão é desenvolvida no item 4.1 *Racionalidade Dialógica*.

restringir-se à racionalidade instrumental. Após, analisamos tanto a proposta emancipatória moderna cujos principais representantes são Kant e Marx, quanto a crítica que Nietzsche, Heidegger e Adorno/Horkheimer fazem à concepção de emancipação e ao projeto técnico-científico moderno, buscando esclarecer as origens e críticas a tal projeto emancipatório. Demonstramos então como Habermas e Freire, através da concepção de razão comunicativa e razão dialógica, respectivamente, promovem a reconstrução do projeto emancipatório moderno oferecendo base teórica adequada para a discussão atual de nosso problema de pesquisa. Fundados numa compreensão de emancipação desenvolvida através da complementaridade do pensamento de Habermas e Freire, debatemos em que medida a ampliação da educação profissional e tecnológica, através dos Institutos Federais de Educação, oferece possibilidades de uma educação técnico-científica emancipatória e, em que aspectos segue uma abordagem tecnicista, ou seja, pautamos seus limites e suas possibilidades emancipatórias. Tal debate é feito considerando legislação e documentos que criam os IFETs e estabelecem suas Concepções e Diretrizes, bem como, os dados obtidos com a pesquisa empírica por meio de entrevistas focalizadas.

A metodologia da pesquisa compreende três elementos fundamentais: 1) Análise, interpretação, reflexão e descrição de bibliografia, como livros, artigos, dicionários. 2) Análise documental da legislação que criou e regulamentou os IFETs. 3) Realização de “entrevista focalizada”⁴ (MINAYO, 2009, p. 64) com professores dos Institutos Federais de Educação. As obras e documentos utilizados passaram por uma análise teórico-crítica criteriosa, a fim de que o trabalho não tenha caráter apologético, ideológico ou metafísico e sim crítico-reflexivo. Esse trabalho tem caráter teórico-prático e pensa a educação profissional e tecnológica à luz do arcabouço conceitual habermasiano e freireano analisando as possibilidades emancipatórias da educação técnico-científica que é proposta nos Institutos Federais de Educação. Embora seja um trabalho filosófico e, portanto, tem caráter reflexivo e teórico, sua problemática está fundada na práxis, promove o debate de um tema de fundamental importância para a educação brasileira na atualidade. Portanto, as fontes da pesquisa serão bibliográficas, documentais e a entrevista focalizada. A bibliografia utilizada compreende obras de Habermas, Freire, seus comentadores e demais autores que possibilitam um diálogo com os autores acima e com o problema a ser investigado. Os documentos abordados são principalmente a Lei 11.862/2008, que cria os Institutos Federais de Educação, e o documento *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: um novo modelo em*

⁴ Também conhecida como “grupo focal” ou “grupo de discussão focalizada”.

educação profissional e tecnológica. Concepção e Diretrizes elaborado pelo MEC em 2010, além de demais documentos e legislação que corroboram com o modelo de educação técnico-científica contido na proposta de Educação Profissional e Tecnológica dos IFETs. A entrevista focalizada foi realizada com seis professores que trabalham em Institutos Federais de Educação. Os entrevistados foram divididos em dois grupos de três pessoas, cada grupo atuando em Câmpus diferente, no IFRS – Câmpus Canoas e no IFRS – Câmpus Caxias do Sul.⁵

No primeiro capítulo desse trabalho buscamos analisar a inserção da técnica e da ciência na sociedade e na educação. Partimos do diagnóstico realizado por Habermas⁶ quanto ao papel que a técnica assume tanto como colonizadora de diferentes esferas do mundo da vida quanto de legitimadora de uma ordem capitalista de dominação, para isso, analisamos questões como positivismo, filosofia da consciência, tecnocracia, colonização do mundo da vida. Também analisamos o diagnóstico freireano que demonstra como a técnica transforma-se em instrumento nas mãos das classes dominantes para criar uma estrutura social opressora, para tal, analisamos a questão do colonialismo, invasão cultural, neoliberalismo e tecnicismo. A análise social de ambos pensadores aponta para a não realização das expectativas emancipatórias do projeto da modernidade. Tal ideário emancipatório não se concretizou pois o conceito de racionalidade foi restrito à sua dimensão instrumental.

No segundo capítulo resgatamos brevemente o projeto emancipatório moderno a partir de dois dos principais filósofos que fundam o projeto emancipatório moderno, Immanuel Kant e Karl Marx. O retorno a Kant busca demonstrar que sua proposta de esclarecimento, de emancipação, não fica restrita a uma dimensão instrumental e busca a promoção da liberdade e autonomia do indivíduo enquanto homem e cidadão, no entanto desemboca em uma metafísica subjetivista na qual o mundo é compreendido a partir de uma concepção racionalista. Marx apresenta uma concepção de emancipação que deixa de ser uma categoria referente ao sujeito autônomo e passa a estar relacionada à categoria de trabalho, a superação da alienação e a formação omnilateral do homem aparecem como elementos centrais. Em seguida desenvolvemos o pensamento de Nietzsche, Heidegger e Adorno/Horkheimer para demonstrar como o projeto emancipatório da modernidade foi colocado sob suspeita e sua possibilidade questionada. Nietzsche desconstrói a concepção de racionalidade metafísica da

⁵ Os aspectos metodológicos, especialmente aqueles que se referem à análise documental e entrevista focalizada, são descritos no item 5.1 *Considerações Metodológicas*.

⁶ Para isso utilizamos especialmente o primeiro Habermas. Desse modo, as obras centrais são *A lógica das ciências sociais*, *Conhecimento e interesse* e *Técnica e ciência como ideologia*. No entanto, para discutir a questão da racionalidade sistêmica e colonização do mundo da vida, também nos valem da *Teoria da ação comunicativa*. Esta última questão é retomada no item 3.4.

modernidade demonstrando que a razão se estabelece a partir da ação do homem na busca em firmar sua vontade de poder diante do mundo, desse modo não possui potencial emancipatório, é uma maneira de o homem firmar sua perspectiva. Heidegger remonta às origens do pensamento ocidental e demonstra que na busca em estabelecer uma relação objetiva eficaz tecnicamente com o ente, o homem esqueceu a questão do ser e estabeleceu uma relação objetivadora com o mundo. A partir da crença na apreensão racional do mundo, relacionou liberdade à vontade. Heidegger desconstrói essa relação e remete a liberdade à temporalidade, não considerando possível a emancipação como pensada na tradição ocidental. Adorno diagnostica uma contradição fundamental no processo civilizatório, em sua origem o processo de esclarecimento se desenvolveu a partir de uma relação de dominação com o mundo, relação que foi repetida na relação do homem consigo mesmo e na relação com outros homens, portanto, em sua origem a razão possui um interesse técnico, instrumental. Desse modo, a racionalidade não possui necessariamente *status* emancipatório. A crítica ao projeto emancipatório moderno desenvolvidas por Nietzsche, Heidegger e Adorno/Horkheimer possuem um valor terapêutico na medida em que possibilitam a desconstrução dos fundamentos metafísicos de tal projeto.

No terceiro capítulo abordamos a reconstrução do projeto emancipatório moderno sob bases comunicativas. Habermas afirma que o projeto emancipatório moderno não se realizou pois a racionalidade foi reduzida à sua dimensão instrumental, desse modo, ele reconhece a crítica de Nietzsche, Heidegger e Adorno/Horkheimer à metafísica subjetivista de Kant e ao modo como a racionalidade ocidental se desenvolveu, mas vai buscar reconstruir a proposta kantiana sob bases pós-metafísicas, através da racionalidade comunicativa. Demonstramos nesse capítulo como a partir da guinada linguística e da virada pragmática, Habermas desenvolve sua teoria da ação comunicativa e nela funda uma nova concepção de racionalidade que reacende as possibilidades de pensarmos uma educação emancipatória. Tematizamos também, a educação técnico-científica pensada sob a luz dessa proposta habermasiana.

No quarto capítulo analisamos a concepção de racionalidade dialógica de Paulo Freire que, da mesma forma que a concepção de razão comunicativa de Habermas, supera a visão estreitada de racionalidade da modernidade e reacende as possibilidades emancipatórias da educação ao propor uma racionalidade cujo fundamento é a intersubjetividade. A proposição de Freire é de uma racionalidade dialógica e dialetizadora, que compreende o humano como inconcluso, aberto ao outro e ao mundo, por isso sua posição diante da história é de afirmação esperançosa da transformação social. Demonstraremos que a partir de sua concepção de razão

dialógica, articula suas propostas antropológica, epistemológica, política e ética, e, esses aspectos oferecem subsídios para pensarmos uma educação técnico-científica que se distancia e contrapõe à proposta tecnicista.

No quinto capítulo, analisamos a legislação que cria os Institutos Federais de Educação e documentos que estabelecem suas diretrizes, em especial a Lei 11.862 de 29 de dezembro de 2008 e o documento *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: um novo modelo em educação profissional e tecnológica. Concepção e Diretrizes* elaborado pelo MEC em 2010, bem como, as entrevistas focalizadas. Nesse capítulo, tendo por base a concepção de emancipação elaborada nos capítulos anteriores a partir do pensamento de Habermas e Freire, faremos a discussão das possibilidades emancipatórias do projeto de educação técnico-científica implantada nos IFETs. No primeiro item do capítulo tratamos de fazer considerações metodológicas objetivando esclarecer os procedimentos da pesquisa documental e das entrevistas focalizadas. Em seguida, descrevemos resumidamente a história da educação técnica no Brasil, desde sua origem até a criação dos IFETs, objetivando demonstrar como a nossa tradição de educação técnica está ligada à dependência tecnológica em relação aos países ricos e a uma concepção elitista de sociedade que historicamente promoveu educação de qualidade para poucos. Portanto, nos falta uma tradição de educação técnico-científica emancipatória. A partir daí, abordamos os temas centrais para a questão que colocamos referente à educação técnico-científica emancipatória nos IFETs. Tais temas emergiram da hermenêutica, fundada na teoria de Habermas e Freire, dos documentos e das entrevistas focalizadas. Os referidos temas são organizados em torno de eixos temáticos, que correspondem a subcapítulos: superação da dicotomia formação humana e capacitação técnica, superação da dependência tecnológica, compromisso social e, política e cidadania.

Compreendemos que é de fundamental importância a análise de como o processo de expansão da educação profissional e tecnológica está ocorrendo no Brasil de hoje. A simples reprodução de mão de obra para atender à demanda gerada pelo atual crescimento econômico seria mais uma forma de reproduzir uma situação histórica de dependência herdada do colonialismo. Uma educação profissional e tecnológica que promova a emancipação precisa ser capaz de educar para o pensar, para a participação cidadã, para uma postura epistemológica de inconclusão que busca a compreensão do processo de produção do conhecimento, o que não é possível com simples treinamento. Desse modo, cabe perguntar nessa pesquisa, a partir da perspectiva de emancipação elaborada através da complementaridade do pensamento de Freire e Habermas, considerando-se a legislação acima citada e as diretrizes estabelecidas pelo MEC, além das entrevistas realizadas com professores

dos Institutos Federais de Educação, quais as possibilidades emancipatórias da educação técnico-científica oferecida como educação profissional e tecnológica nos Institutos Federais de Educação? Essa questão implica em, ao mesmo tempo, analisar a perspectiva estabelecida pela legislação para compreendermos suas potencialidades emancipatórias, bem como, a discussão sobre como está ocorrendo a articulação do legal com o real no processo de implantação dos IFETs.

1. SOCIEDADE, TÉCNICA, CIÊNCIA E EDUCAÇÃO

Nesse capítulo analisamos a inserção da técnica e da ciência na nossa sociedade a partir do diagnóstico habermasiano e freireano. Em Habermas buscamos analisar as relações entre racionalidade instrumental e mundo da vida, para isso, abordamos temas centrais no pensamento do filósofo alemão, especialmente em sua primeira fase, como positivismo, tecnocracia, colonização do mundo da vida, suspeita à filosofia da consciência. Em Freire buscamos analisar como a técnica e a ciência transformam-se em instrumento nas mãos das classes dominantes para criar uma estrutura social opressora. Nossos temas centrais aqui são neoliberalismo e tecnicismo, colonialismo e invasão cultural. Ao realizar tal análise crítica, não estamos pondo em questão a técnica e a ciência como tais, pois estas são necessárias ao desenvolvimento tecnológico com vistas a libertar o homem dos determinismos da natureza. O que fazemos é questionar seus desvios míticos, ideológicos, que obstaculizam a emancipação e as estabelecem como instrumentos de dominação. A questão é clarificar o âmbito de atuação legítima da técnica e da ciência, para que os âmbitos comunicativos e dialógicos possam cumprir seu papel na organização e reprodução da vida humana.

1.1. DIAGNÓSTICO HABERMASIANO

Segundo MacCarthy (1995, p. 42) Habermas em seu diagnóstico da sociedade não faz uma crítica à razão técnica como tal. Sua crítica se volta à sua universalização, à perda de um conceito mais compreensivo de razão em favor da validade excessiva do pensamento científico e tecnológico, a redução da práxis à técnica, e a extensão da ação racional com respeito a fins a todas as esferas de decisão. Portanto, a resposta adequada não é a ruptura radical com a razão técnica, senão situar adequadamente esta dentro de uma teoria da compreensão da racionalidade.

A crítica habermasiana se dirige ao positivismo que estabeleceu uma ideologia tecnocrática segundo a qual a racionalidade instrumental é estendida como a única possibilidade de critério de validação, desse modo, a práxis, âmbito de legitimidade do mundo da vida, fica reduzida à técnica. “[...] a forma racional da ciência e da técnica, isto é, a racionalidade materializada em sistemas de ação racional teleológica acaba por constituir uma

forma de vida, uma ‘totalidade histórica’ de um mundo vital.” (HABERMAS, 2009, p. 55). Isso representa a colonização do mundo da vida pelo sistema, o que reduz a liberdade humana ao invadir espaços legítimos de interação. Em seu diagnóstico social, Habermas encaminha a crítica ao positivismo, à tecnocracia, à filosofia da consciência e à colonização do mundo da vida pelo sistema, o que vai lhe permitir resgatar a racionalidade como instância emancipatória através da proposição da racionalidade comunicativa.

1.1.1. A Questão do Positivismo

No começo da década de 60 ocorreu a chamada polêmica sobre o positivismo na sociologia alemã, iniciada por Adorno e continuada, dentre outros, por Habermas. Os desdobramentos das discussões que se travaram em torno desse assunto aparecem principalmente em *Conhecimento e Interesse*⁷, *A lógica das ciências sociais e Técnica e Ciência como Ideologia*⁸. Segundo Pinzani (2009, p. 50) o que Adorno e Habermas põem em questão é o fato de as ciências sociais assumirem uma atitude indiferente em relação ao mundo criado pelo homem, da mesma forma como acontece nas ciências naturais. Eles acusam as ciências sociais positivistas de quererem encontrar de forma dedutiva leis que possam ser pensadas em analogia com as leis das ciências naturais. Desse modo, também as questões de prática da vida humana ficam subsumidas às questões técnicas:

Nesta civilização a-histórica, por isto, as ciências nomológicas, que excluem metodologicamente uma relação com a história, assumem a ‘direção da ação e do conhecimento’. A sociedade moderna ‘obedece às leis da reconstrução do mundo por meio das ciências naturais e sociais que se transformam em técnica; a calcificação e a autonormatividade da civilização científica e científico-industrial moderna suspendem a possibilidade de produção de um efeito por parte da personalidade dirigida por ideais, assim como a necessidade de se compreender historicamente na ação e na intervenção política e social. (HABERMAS, 2011, p. 35).

No prefácio de *Conhecimento e Interesse*, Habermas (1982, p. 23) define o positivismo: “Recusar a reflexão, isso é o positivismo”. Essa recusa à reflexão está associada à elevação do método científico, típico das ciências naturais, como única instância de verdade. Segundo MacCarthy (1995, p. 62), com o positivismo, a partir da metade do século XIX, há uma alteração radical na herança crítica deixada por Kant segundo a qual a razão compreendia

⁷ Abordado de forma mais específica no item 3.1.

⁸ Abordado no item 1.1.2, na sequência deste subcapítulo.

não somente a razão teórica mas também a razão prática, o juízo reflexivo e também a crítica mesma. O conhecimento passa a ser identificado com a ciência, a teoria do conhecimento se converteu em filosofia da ciência, ou seja, estabelece-se uma fé na validade exclusiva da ciência empírica.

Habermas, a partir das teses sobre o método das ciências naturais apresentadas por Adorno e Horkheimer na *Dialética do Esclarecimento*, critica a hipótese de Albert e Popper segundo a qual a base empírica das ciências rigorosas seria independente dos próprios padrões que a ciência aplica à experiência. Habermas aponta que são pensáveis também outras formas de experiência que não correspondem a tais padrões e não podem ser elevadas ao nível da instância experimental. Surge a ideia de que pode haver outras formas de conhecimento que servem de critério diferente das ciências exatas para verificar a cientificidade. Habermas sabe que Popper se distancia da tese positivista clássica, segundo a qual a experiência sensível nos coloca em contato direto com o que é. Popper reconhece que podemos constatar e compreender fatos somente à luz de teorias, no entanto, entende que as teorias são testadas em fatos independentes, as teorias são verdadeiras se suas hipóteses correspondem à fatos constatáveis empiricamente, esse é o resquício positivista de Popper. (cf. PINZANI, 2009, p. 51).

Habermas acusa Albert e Popper de terem uma concepção limitada da forma de racionalidade que se articula nas ciências empíricas. Pois, para Habermas, em tais ciências é presente não somente uma racionalidade técnica interessada em dominar a natureza; as ciências naturais são, antes, objeto de um debate que acontece no âmbito de uma comunidade científica (uma ideia que ele retoma de Pierce). (PINZANI, 2009, p. 52).

Ou seja, a pesquisa é uma instituição de homens que agem juntos e falam entre si, os princípios da pesquisa metódica são estabelecidos a partir do consenso entre a comunidade de pesquisadores por meio de um processo de debate crítico no qual são ativas outras formas de racionalidade que não a técnica. Essa racionalidade é orientada pela compreensão e pela interpretação. Ao debater os princípios e critérios em questão, os pesquisadores não estão formulando nenhuma teoria, mas tentando entender-se com o objetivo de alcançar um consenso⁹. Temos então a ideia que paralelamente à racionalidade técnica típica das ciências naturais há uma racionalidade voltada à compreensão. Mas o positivismo nega isso e “[...] prefere uma abordagem teórica, que torna supérfluo o princípio da interpretação subjetiva dos fatos. [...] No plano da experiência de estados de coisa sociais, portanto, um quadro de comunicação

⁹ “[...] consenso tem a ver com o reconhecimento intersubjetivo da pretensão de validade que o falante une a uma exteriorização.” (HABERMAS, 2012b, p. 221).

linguística não seria necessário; seria sempre suficiente a observação ao invés de uma compreensão problemática de sentido.” (HABERMAS, 2011, p. 90).

Outro aspecto da crítica habermasiana em *A lógica das ciências sociais* é com respeito ao caráter instrumental das ciências sociais, ou seja, ao fato de que elas visam o desenvolvimento de técnicas para solucionar problemas sociais. Teorias científicas se deixam guiar por um determinado interesse, o interesse na possibilidade de assegurar o agir controlado pelo seu sucesso. Hipóteses são leis desenvolvidas para antecipar regularidades e gerir ações controladas pelo seu sucesso. Assim, as ciências empírico-analíticas são conduzidas por um interesse cognitivo técnico. No caso das ciências sociais cujo interesse é desenvolver técnicas sociais, uma ciência empírico-analítica não consegue compreender a sociedade como um todo, apenas auxilia a dar respostas pontuais. Ao não contribuir para a compreensão da sociedade como um todo, não contribui para solucionar de forma efetiva os problemas sociais. De acordo com Pinzani (2009, p. 53), ao falar em interesse que dirige o conhecimento, Habermas quer contestar a ideia de que as teorias científicas surgem do “amor” ao conhecimento e são neutras em relação aos valores. As teorias se baseiam, antes, em um certo contexto pré-científico e numa certa prática de vida que determinam sua origem e desenvolvimento.

Tais ciências perseguem, então, determinados interesses, que Habermas inicialmente (partindo de Marx, Gehlen, Rothacker e Heidegger) interpreta em sentido antropológico. A espécie humana pode assegurar sua sobrevivência somente por meio do trabalho social. Por isso ela necessita do saber técnico. O interesse cognitivo negado ou negligenciado pelo positivismo surge porque o homem precisa modificar a natureza com seu trabalho. Ao lado dessa forma de ação técnica, instrumental, aparece outra: a comunicativa. Enquanto a tarefa primeira consiste na reprodução da existência material, isto é, em assegurar a sobrevivência da espécie, a segunda diz respeito à manutenção da identidade pessoal dos sujeitos socializados. Enquanto a primeira tarefa leva ao surgimento das ciências empírico analíticas, a segunda dá lugar ao surgimento das ciências hermenêuticas interpretativas, que se ocupam com a explicação das tradições transmitidas ou das cosmovisões atuais. (PINZANI, 2009, p. 53).

Desse modo Habermas retoma uma diferenciação entre ciências naturais que buscam criação de teorias empíricas que permitem prognóstico sobre o futuro e, ciências do espírito que não tentam apenas descrever os acontecimentos mas compreender o sentido deles, portanto, é incorreto atribuir às ciências sociais o mesmo estatuto das ciências naturais.

Os sistemas de pesquisa que geram um conhecimento tecnicamente utilizável tornaram-se de fato forças produtivas da sociedade industrial. Como eles só produzem técnicas, porém, não são capazes precisamente da orientação no agir. O agir social é de início uma conjugação de fatores mediada pela tradição em uma comunicação corrente, uma conjugação que exige respostas a questões práticas. A práxis só equivaleria ao agir

instrumental, se a vida social tivesse se reduzido a uma existência em sistemas de trabalho social e de autoafirmação violenta. A autocompreensão positivista das ciências monológicas favorece certamente uma repressão do agir por meio da técnica. (HABERMAS, 2011, p. 36).

Habermas (2011) cita três enfoques que tentam lidar com a problemática da compreensão do sentido nas ciências empírico-analíticas da ação: fenomenológico, linguístico e hermenêutico.

A fenomenologia demonstra que todas as experiências são interpretadas, há um pano de fundo, um saber pré-científico que constitui a perspectiva do próprio pesquisador. “A experiência comunicativa não se orienta, contudo, tal como a observação, por estados de fato ‘nus’, mas antes por estados de fato previamente interpretados: não é a percepção de fatos que é simbolicamente estruturada, mas os fatos enquanto tais”.(HABERMAS, 2011, p. 147).

Típico do enfoque fenomenológico orientado por Husserl são as obras de Schütz:

Schütz parte da intersubjetividade do mundo das interações cotidianas. Neste plano da intersubjetividade, nós dependemos de outros homens como sujeitos; nós lidamos com eles não como lidamos com coisas naturais, mas nos encontramos de antemão em perspectivas mutuamente restritivas e em papéis recíprocos do mesmo contexto comunicativo, falando e agindo uns com os outros. (HABERMAS, 2011, p. 170).

O conhecimento prévio legado pela tradição é intersubjetivo, mas nas mãos do positivismo o plano da intersubjetividade se dissolve. O enfoque fenomenológico salienta o caráter intersubjetivo das relações cotidianas. Tal configuração que se dá no mundo da vida é constitutiva das visões pré-científicas do pesquisador. Nesse ponto Habermas também encontra os limites da abordagem fenomenológica, já que os fenomenólogos partem sempre da experiência de mundo da vida individual, permanecendo nos limites da análise da consciência, não fazendo justiça ao papel central da linguagem na constituição do mundo da vida.

Somente a partir do enfoque linguístico a problemática tradicional da consciência foi substituída pela problemática da linguagem, de tal modo que a crítica transcendental à linguagem substitui a crítica à consciência. “As ‘formas de vida’ de Wittgenstein, que correspondem aos ‘mundos da vida’ de Husserl, não seguem mais as regras da síntese de uma consciência em geral, mas as regras da gramática de jogos de linguagem”. (HABERMAS, 2011, p. 187). Com o enfoque linguístico, passamos a compreender que apenas temos acesso ao mundo social por intermédio da linguagem.

Para o enfoque hermenêutico, as compreensões fenomenológica e linguística caem ambas no objetivismo, na medida em que, o fenomenólogo e o filósofo analítico da linguagem

assumem uma atitude teórica, enquanto para a hermenêutica não existe a figura do observador, o que garante a objetividade é a participação refletida.

Uma comunicação realiza-se segundo regras que os parceiros de diálogo envolvidos dominam; essas regras não possibilitam, porém, apenas o consenso, elas também encerram a possibilidade de afastar situações de perturbação do entendimento. Falar um com o outro significa as duas coisas: efetivamente entender-se e poder se fazer compreensível no caso dado. (HABERMAS, 2011, p. 227).

Contudo, Habermas situa os limites de tal enfoque hermenêutico principalmente na incapacidade de ir além da mera interpretação dos fenômenos sociais.

1.1.2. Técnica e Ciência como Ideologia

Os antecessores à Habermas da Escola de Frankfurt já haviam feito a análise das consequências nefastas da visão positivista predominante na técnica e ciência que se estabeleceu desde a modernidade. Eles já buscavam analisar as contradições e limitações do positivismo, diagnosticando as patologias da modernidade e explicando os mecanismos ideológicos que regem as consciências dos indivíduos na sociedade capitalista. De acordo com Mühl (2003, p.93), “tais abordagens identificam como principal limitação do positivismo a sua tentativa de estender os princípios das ciências naturais como padrão metodológico para todas as áreas do saber”. O positivismo considera o método científico neutro, sem qualquer relação com aspectos normativos, sendo, portanto, ahistórico. Tal neutralidade funda-se em uma superestimação do fato como dado objetivo e na possibilidade de o método garantir por meio de regras lógico-formais o acesso à verdade.

Na obra *Técnica e Ciência como Ideologia*, Habermas (2009, p. 45) inicia a discussão sobre a técnica¹⁰ e a ciência analisando o conceito de racionalidade desenvolvido por Max Weber. Este introduziu o conceito de “racionalidade” para definir a forma da atividade econômica capitalista, do tráfego social regido pelo direito privado burguês e da dominação burocrática. Portanto, racionalização significa a ampliação das esferas sociais submetidas ao critério de decisão racional, ao que corresponde a industrialização do trabalho social com a consequência de que os critérios da ação instrumental penetram também noutros âmbitos da vida. A racionalização progressiva da sociedade depende da institucionalização do progresso

¹⁰ Habermas (2009, p. 101) entende por técnica “[...] a disposição cientificamente racionalizada sobre processos objetivados”.

científico e técnico e, no momento em que isso acontece, as próprias instituições sociais são transformadas. Herbert Marcuse afirma que nesses processos que Weber chamou de “racionalização”, não se implanta a racionalidade como tal, mas em nome da racionalidade se estabelece uma dominação política oculta. Para Marcuse, o próprio conceito de razão técnica é ideologia, não só sua aplicação, mas a própria técnica é dominação metódica, científica, calculada e calculante. Portanto, a própria técnica já é um projeto social em que os interesses dominantes estabelecem um projeto para os homens e as coisas. Além disso, a institucionalização do progresso técnico-científico faz com que as relações de produção se apresentem como a forma de organização tecnicamente necessária de uma sociedade racionalizada. “A racionalidade da dominação mede-se pela manutenção de um sistema que pode permitir-se converter em fundamento da sua legitimação o incremento das forças produtivas associado ao progresso técnico-científico [...]”.(HABERMAS, 2009, p. 47). Dessa forma, no desenvolvimento técnico-científico as forças produtivas já não funcionam em prol de um esclarecimento político como fundamento da crítica das legitimações vigentes, mas elas próprias se convertem na base da legitimação. Habermas (2009, p. 50) considera que se o *a priori* material da ciência e da técnica é o projeto oculto de um mundo determinado por interesses da classe dominante, não há como pensar a possibilidade de emancipação sem uma revolução prévia da própria técnica e ciência. Por isso Habermas vai procurar reformular os conceitos de Weber e Marcuse, buscando um diagnóstico mais satisfatório para a questão.

Para reformular o que Max Weber chamou de “racionalização”, Habermas utiliza-se da distinção entre trabalho e interação¹¹.

Por trabalho ou **ação racional teleológica** entendo ou a ação instrumental ou a escolha racional ou, então, uma combinação das duas. A ação instrumental orienta-se por regras técnicas que se apóiam no saber empírico. Estas regras implicam em cada caso prognoses sobre eventos observáveis, físicos ou sociais; tais prognoses podem revelar-se verdadeiras ou falsas. O comportamento da escolha racional orienta-se por estratégias que se baseiam num saber analítico.[...].

Por outro lado, entendo **ação comunicativa** uma interação simbolicamente mediada. Ela orienta-se segundo normas de vigência obrigatória que definem as expectativas recíprocas de comportamento e que têm de ser entendidas e reconhecidas, pelo menos, por dois agentes. [...] Enquanto a validade das regras e estratégias técnicas depende da validade de enunciados empiricamente verdadeiros ou analiticamente corretos, a validade das normas sociais só se funda na intersubjetividade do acordo acerca de intenções e só é assegurada pelo reconhecimento geral das obrigações. A infração das regras tem nos dois casos consequências diferentes. Um comportamento incompetente que viola regras técnicas ou estratégicas de correção garantida está condenado *per se* ao fracasso, por não conseguir o

¹¹ A questão do trabalho e interação será retomada no capítulo 2, subcapítulo *Habermas: a revisão da teoria crítica*.

que pretende, o castigo está, por assim dizer, inscrito no fracasso perante a realidade. Um comportamento desviado, que viola as normas vigentes, provoca sanções que só estão vinculadas à regra de forma externa, isto é, por convenção. As regras apreendidas da ação racional teleológica equipam-nos com a disciplina de habilidades. As normas internalizadas dotam-nos com as estruturas da personalidade. (HABERMAS, 2009, p. 57-58).

A racionalização enquanto ação estratégica e instrumental busca o aumento das forças produtivas e extensão do poder técnico, já a racionalização enquanto ação comunicativa busca a extensão da comunicação isenta e a emancipação¹². A partir dessa distinção dos tipos de ação, podemos distinguir os sistemas sociais segundo predomine a ação racional teleológica ou a interação. Há subsistemas como o aparelho estatal e o sistema econômico que institucionalizam proposições acerca de ações racionais teleológicas. Por outro lado, subsistemas como a família e o parentesco se baseiam sobretudo em regras morais de interação.

Habermas (2009, p. 60-61), identifica as sociedades tradicionais como aquelas que habitualmente distinguimos como superiores (*civilizations*), diferenciam-se das formas sociais mais primitivas e, são caracterizadas pela existência de um poder central, pela divisão de classes sócio-econômicas e pelo fato de estar em vigor algum tipo de mundividência central que tem como fim a legitimação eficaz da dominação. O filósofo (2009, p. 62), acrescenta que a expressão sociedade tradicional refere-se à circunstância de que o marco institucional repousa sobre um fundamento legitimatório inquestionado contido nas interpretações míticas, religiosas, metafísicas. Portanto, as sociedades tradicionais só existem enquanto a evolução dos subsistemas da ação racional dirigida a fins se mantém dentro dos limites da eficácia legitimadora da tradição cultural. A partir do momento em que o capitalismo dotou o sistema econômico de um mecanismo regular, que assegura o crescimento a longo prazo, a inovação é institucionalizada e a superioridade tradicionalista do enquadramento institucional perante as forças produtivas é abalada. Com o processo de modernização instaura-se um estado evolutivo das forças produtivas que torna permanente a expansão dos subsistemas de ação racional teleológica e que, deste modo, impugna a forma que as culturas superiores têm de legitimar a dominação mediante interpretações cosmológicas de mundo. Essas imagens do mundo, míticas, religiosas, metafísicas, obedecem à lógica dos contextos de interação. (cf. HABERMAS, 2009, p. 63).

Ora bem, a racionalidade dos jogos lingüísticos religada à ação comunicativa vê-se confrontada, no limiar da modernidade, com uma racionalidade das

¹² Tal discussão que aqui é realizada através de *Técnica e ciência como ideologia*, é retomada no item 3.3 através da obra *Teoria da ação comunicativa*.

relações fim/meio, que está ligada à ação instrumental e estratégica. Logo que se chega a esta confrontação, instaura-se o princípio do fim da sociedade tradicional: entra em colapso a forma de legitimação da dominação. (HABERMAS, 2009, p. 63-64).

O capitalismo se põe como o modo de produção que resolve esse problema pois oferece uma legitimação da dominação que não depende mais da tradição cultural, mas que surge da base do trabalho social. O mercado surge como a instituição baseada na reciprocidade, então a legitimação da dominação deixa de estar na relação política (como nas sociedades tradicionais) e passa a estar na relação de produção (racionalidade do mercado, ideologia da sociedade de troca). As legitimações enfraquecidas são substituídas por outras, que nascem da crítica à dogmática das interpretações tradicionais e, pretendem possuir um caráter científico. “Só assim surgem as ideologias em sentido estrito: substituem as legitimações tradicionais da dominação, ao apresentarem-se com a pretensão da ciência moderna e ao justificarem-se a partir da crítica às ideologias”.(HABERMAS, 2009, p. 66). A ciência moderna e o direito natural fundamentaram as revoluções burguesas que destruíram a legitimação da antiga ordem política de dominação. Introduzem então a ideologia¹³ como base da nova dominação. Com o fim da sociedade tradicional, o capitalismo oferece a legitimação da dominação no sistema de trabalho social. Tal programa político exclui as questões práticas e a discussão acerca de critérios que só poderiam ser acessíveis à formação da vontade democrática¹⁴. Ao excluir a discussão pública e legar seu programa ao funcionamento do sistema regulado, exige uma despolitização da massa da população.

Desde o final do século XIX, a cientificização da técnica surge como uma característica marcante do capitalismo. O Estado fomenta o progresso técnico-científico e, a ciência e a técnica tornam-se a primeira força produtiva. Com a institucionalização do progresso técnico-científico, o potencial produtivo assumiu uma forma que leva o dualismo do trabalho e interação a ocupar um segundo plano na consciência dos homens. O progresso da técnica e da ciência parece como quase autônomo e a evolução social parece estar determinada pelo progresso técnico-científico. Temos então a tecnocracia que permanece

¹³ Segundo Habermas (2011, p. 66), as ideologias em sentido estrito surgem a partir do momento em que as legitimações tradicionais da dominação se enfraquecem e são substituídas por outras legitimações que nascem da crítica à dogmática das interpretações tradicionais de mundo e pretendem possuir caráter científico. Essa nova visão mantém a função legitimadora e subtrai as relações de poder à análise e à consciência públicas “Nesse sentido, não pode haver ideologia pré-burguesa.”(Idem).

¹⁴ Para Habermas, democracia se refere “[...] as formas institucionalmente garantidas de uma comunicação geral e pública, que se ocupa das questões práticas: de como os homens querem e podem conviver sob as condições objetivas de uma capacidade de disposição imensamente ampliada”.(HABERMAS, 2009, p.101).

como uma ideologia de fundo na consciência das massas despolitizadas e dessa forma estabelece sua força legitimadora.

A eficácia peculiar desta ideologia reside em dissociar a autocompreensão da sociedade do sistema de referência da ação comunicativa e dos conceitos da interação simbolicamente mediada, e em substituí-lo por um modelo científico. Em igual medida, a autocompreensão culturalmente determinada de um mundo social da vida é substituída pela autocoisificação dos homens, sob as categorias da ação racional dirigida a fins e do comportamento adaptativo. (HABERMAS, 2009, p. 74).

A ideologia faz com que as pessoas pensem que o bem estar social depende do desenvolvimento técnico-científico, dessa forma, os interesses sociais passam a coincidir com os interesses sistêmicos. Tal força ideológica tecnicista apoia-se no poder prático que a técnica e a ciência possuem para promover o desenvolvimento econômico, incrementar níveis cada vez mais elevados de consumo da população. O progresso técnico-científico, como primeira força produtiva, tornou-se o fundamento da legitimação. “Essa nova forma de legitimação perdeu, sem dúvida, a velha forma de ideologia”.(HABERMAS, 2009, p. 80). Para Habermas (2009, p. 80), a ideologia de fundo da consciência tecnocrática é mais irresistível e de maior alcance do que as ideologias precedentes pois sua dissimulação não só justifica o interesse parcial de dominação de uma determinada classe e reprime a necessidade parcial de emancipação de outra classe, mas também afeta o interesse emancipador do gênero humano. Habermas (2009, p. 81) argumenta que a nova ideologia (tecnocracia) se distingue da velha ideologia por dois aspectos. Primeiro, a ligação com uma forma política de distribuição que garante a lealdade já não é o fundamento da exploração e opressão. Segundo, a lealdade das massas só pode obter-se por meio de compensações destinadas à satisfação de necessidades privatizadas. Por isso a ideologia tecnocrática se distingue das antigas pelo fato de separar os critérios de justificação da organização da convivência, das regulações normativas da interação em geral, e os vincular às funções de um suposto sistema de ação racional dirigida a fins. Desse modo, ocorre a despolitização das regulações normativas da interação em geral. “O núcleo ideológico desta consciência é a eliminação da diferença entre práxis e técnica [...]”.(HABERMAS, 2009, p.82).

A consciência tecnocrática faz com que o interesse de manutenção de uma intersubjetividade da compreensão e do estabelecimento de uma comunicação liberta da dominação, desapareça detrás do interesse de ampliação do poder de disposição técnica.

A nova ideologia [**tecnocrática**] viola assim um interesse que é inerente a uma das duas condições fundamentais da nossa existência cultural: à linguagem ou, mais exatamente, à forma da socialização e individualização determinada pela comunicação mediante a linguagem comum. Este interesse

estende-se tanto à manutenção de uma intersubjetividade da compreensão como ao estabelecimento de uma comunicação liberta de dominação. A consciência tecnocrática faz desaparecer este interesse prático por detrás do interesse pela ampliação do nosso poder de disposição técnica. (HABERMAS, 2009, p. 82).

Segundo Honneth (2009, p. 392), a teoria habermasiana está profundamente influenciada pela experiência da autonomização da técnica: o domínio tecnológico progressivo provoca a desertificação das relações vitais constituídas comunicativamente. Quanto mais se estende o progresso técnico-científico, mais se amplia paulatinamente o perímetro dos subsistemas da ação racional conforme a fins. Com as transformações culturais ocorridas no capitalismo liberal ao tardio, este processo se intensifica até chegar numa situação social perigosa, essa combinação de política administrativa de governo e ideologia tecnocrática, levam ao desaparecimento da distinção elementar entre práxis comunicativa e ação técnica. De acordo com MacCarthy (1995, p. 22), a esfera do prático é absorvida pela esfera do técnico, o problema prático da vida virtuosa dos cidadãos da *pólis*, se transforma em problema técnico de como regular a interação social para assegurar a ordem e o bem estar dos cidadãos do Estado.

Nesse sentido, Habermas (2009, p. 107) diagnostica a existência da política científicada. A clássica relação de dependência do especialista em relação ao político parece ter se invertido. O especialista torna-se órgão executor de uma inteligência científica que desenvolve tanto as técnicas e fontes auxiliares disponíveis como as estratégias de otimização dos imperativos de controle. Quanto mais a competência do especialista pode determinar as técnicas da administração racional e da segurança militar, tanto mais a prática política depende das regras científicas e menos é objeto de decisão propriamente política. Mas cabe destacar que as decisões práticas não são de âmbito técnico. “Sobre ‘sistemas de valores’, ou seja, sobre necessidades sociais e situações objetivas da consciência, sobre as direções da emancipação e da regressão não podem fazer-se quaisquer proposições vinculantes no âmbito das investigações que alargam o nosso poder de disposição técnica.” (HABERMAS, 2009, p. 110). Habermas (2009, p. 127) ainda afirma que uma sociedade científicada só poderia constituir-se como sociedade emancipada, na medida em que a ciência e a técnica fossem mediadas pelas cabeças dos homens juntamente com a prática vital.

A discussão pública sem coações e sem restrições, sobre a adequação dos princípios e normas orientadoras da ação, como processo de reflexão generalizada, modificaria as instituições para além de uma simples mudança de legitimação. Uma racionalização das normas sociais seria então caracterizada por um decrescente grau de repressividade, um

decrecente grau de rigidez e a aproximação de um tipo de controle do comportamento que permitiria a distanciação relativamente aos papéis e uma aplicação flexível de normas internalizadas passíveis de reflexão. Uma racionalidade que fosse avaliada pelas modificações nessas dimensões, não leva a um incremento do poder de disposição técnica, nem a um melhor funcionamento dos sistemas sociais, mas dotaria os membros da sociedade com oportunidades de uma mais ampla emancipação e de uma progressiva individuação. “O aumento das forças produtivas não coincide com a intenção da vida boa, pode, no entanto, pôr-se ao seu serviço”.(HABERMAS, 2009, p.89). Portanto, Habermas não está colocando em questão a técnica e a ciência em si, mas sua forma positivista, articulada como consciência tecnocrática, que assume a forma de ideologia.

1.1.3 Suspeita à Filosofia da Consciência

A crítica de Habermas à tecnocracia e à redução da razão a sua dimensão instrumental, está relacionada à suspeita que ele submete a filosofia da consciência. Segundo Siebeneichler (1989, p. 61) no paradigma da filosofia da consciência, que serviu de moldura para Descartes, Spinoza, Leibniz, Kant, Schelling e Hegel, o sujeito é interpretado como dotado de capacidade de assumir um duplo enfoque em relação ao mundo: o conhecimento dos objetos e a capacidade de dominação, ou seja, de interferir neles e torná-los como deveriam ser. A razão centrada no sujeito possui suas medidas em critérios de verdade do conhecimento de objetos e de sucesso no domínio sobre objetos e coisas. Prossegue Siebeneichler (1989, p. 63) afirmando que Habermas considera esse enfoque como resultado de uma usurpação e de uma fissura de um determinado processo social, que faz com que um momento particular subordinado, tome o lugar do todo sem possuir, porém, a força para assimilar a estrutura do todo culminando na subjetivação do todo.

Habermas abandona a ortodoxia histórico-filosófica e dá um giro para não cair nos erros do cientificismo e da filosofia analítica. Procura desmascarar o déficit da racionalidade instrumental e do poder, o que o afasta do paradigma da filosofia da consciência. Mas quais motivos levaram Habermas a colocar sob suspeita e abandonar o caminho da filosofia da consciência? “São quatro pontos: o círculo sem saída da própria filosofia da consciência, o caráter unilateral da racionalidade enclausurada no modelo sujeito-objeto, a ilusão da

autofundamentação cognitivista-instrumental, e, por fim, a recusa ao mundo da vida”.(PIZZI, 2005, p. 25).

O primeiro motivo da suspeita é que a filosofia da consciência move-se em um círculo sem saída, suas antinomias não possuem possibilidade de superação pois permanecem presas à individualidade monológica. O paradigma da filosofia da consciência considera a autoconsciência como fenômeno originário. Mas a tentativa de reduzir o sujeito a objeto empírico coloca a filosofia num emaranhado sem alternativa, a teoria do conhecimento reduz a filosofia a delineamentos teóricos, salientando os dados da experiência objetiva. Isso deixa transparecer um tipo de experiência do sujeito que se constitui a si mesmo em consonância com os dados da natureza objetiva. Nesse sentido, a filosofia da consciência não tem outra saída senão incrementar uma teoria do conhecimento que torna plausível a circunstância empírica do conhecimento fático. Desse modo, o paradigma da consciência alimenta uma teoria do conhecimento cuja primazia está na observação e na constituição do objeto. O sujeito se transforma em objeto do conhecimento, porque se situa no mesmo nível do objeto. (cf. PIZZI, 2005, p. 25-26).

O segundo ponto de desconfiança de Habermas quanto à filosofia da consciência é em relação a uma teoria do conhecimento reduzida ao binômio sujeito-objeto. Segundo Habermas (2002d, p. 54), desde a época de Frege, a lógica e a semântica deram um duro golpe na concepção da teoria do objeto que resulta da estratégia conceitual da filosofia da consciência, na medida em que os objetos não são apenas objetos, os atos do sujeito vivenciador, agente e sentenciador somente podem referir-se a objetos de forma intencional, desse modo a consciência é sempre consciência de algo. Se a consciência é consciência de algo, a teoria do conhecimento precisa responder como é possível o agir social. Mas uma teoria do conhecimento elaborada em termos de filosofia da consciência, permanece presa à verdade proposicional dos enunciados particulares de cada asserção e não consegue restabelecer a conexão com o agir social.

O terceiro argumento que justifica a suspeita à filosofia da consciência é que a consciência transcendental não se reduz às ciências objetivantes, pois “[...] o sujeito agente e cognoscente pode adotar diversas atitudes básicas frente a um mesmo mundo.”(HABERMAS, 1989, p. 429, tradução nossa). A racionalidade cognitivo-instrumental, ao rejeitar os fundamentos normativos, torna-se uma razão excludente e despótica, centrada no sujeito monológico. Segundo Pizzi (2005, p. 29), Habermas não aceita a crença de que a única força a exercer a estratégia objetivante sobre o mundo da vida e a servir como ponto de partida e solução, encontra-se no sistema de referências suscetível de verificação empírica. Nesse caso

a filosofia abandonaria sua capacidade de justificação racional pois não seria capaz de distinguir o procedimento específico da constituição dos objetos da experiência e o sentido da racionalidade prática. “O equívoco consiste em supor que a auto-referência da teoria do conhecimento pode também fundamentar a experiência intersubjetiva, isto é, os princípios de caráter normativo.”(PIZZI, 2005, p.30).

No quarto ponto a respeito da suspeita de Habermas à filosofia da consciência, ele afirma que a constituição do objeto e a validade das proposições pressupõe uma conexão congruente, ou seja, uma percepção do objeto possui sempre um conteúdo valorativo. Segundo Habermas (1982, p.340-341), em todas as ciências a argumentação está sob as mesmas condições de realização, inerente a reivindicações que pretendem ser satisfeitas no médium do discurso. Na investigação envolvendo os processos de pesquisa das ciências naturais ou das ciências do espírito, Pierce e Dilthey defrontam-se com os domínios pré-científicos a cada vez diferentes dos objetos da experiência possível. Portanto, a teoria da constituição do conhecimento é precedida por uma teoria do mundo da vida. Aqui a suspeita de Habermas volta-se ao fato de a filosofia da consciência rejeitar a quase-infinitude de conteúdos do mundo da vida. Desse modo, segundo Pizzi (2005, p. 31), a proposta habermasiana tem como finalidade superar as categorias da filosofia da consciência, as quais obrigam compreender o saber como saber sobre algo no mundo objetivo e a racionalidade restrita ao modo como o sujeito isolado se orienta em função dos conteúdos das suas representações e enunciados. Nesse sentido, segundo Habermas (1989, p. 39) o conceito de mundo da vida, oriundo de Husserl, promove uma virada que põe no centro da discussão a experiência cotidiana como parte de um mundo compartilhado intersubjetivamente, no qual cada sujeito vive, fala e atua com os demais sujeitos. Essa experiência intersubjetiva comunicalizada se expressa em sistemas simbólicos nos quais o saber acumulado é dado aos sujeitos particulares como tradição cultural. Também as ciências naturais estão inseridas nesse contexto.

Erraríamos a constituição de um mundo da experiência se elegêssemos como paradigma o âmbito objetual do conhecimento científico e não percebêssemos que a ciência está enraizada no mundo da vida e de que este mundo da vida constitui o fundamento de sentido da realidade cientificamente objetivada. À teoria da constituição do conhecimento da natureza tem que anteceder, portanto, uma teoria do mundo da vida [...]. (HABERMAS, 1989, p. 40, tradução nossa).

Para Habermas (2002d, p. 60), a filosofia que não se esvai na auto-reflexão das ciências, ao libertar seu olhar da fixação no sistema das ciências, detendo-se nas veredas do

mundo da vida, liberta-se do logocentrismo. Ela descobre uma razão já operante na prática comunicativa cotidiana. No espectro de validade da prática cotidiana de entendimento¹⁵ aparece uma racionalidade comunicativa que se abre num leque de dimensões. A filosofia da consciência não permite ir além da verificação dos fenômenos, portanto seu alcance é restrito. A partir da superação da filosofia da consciência a crítica ao cientificismo situa-se na possibilidade de proporcionar uma explicação da comunicação, que seja ao mesmo tempo técnica e normativa, ultrapassando os limites da hermenêutica e sem se reduzir a uma ciência empírico-analítica restrita. (cf. MacCarthy, 1995, p. 315). Vislumbramos assim dois paradigmas do pensamento filosófico, o paradigma da filosofia da consciência ou do sujeito e o paradigma da intersubjetividade:

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. Em contrapartida, assim que concebemos o saber como algo mediado pela comunicação, a racionalidade encontra sua medida na capacidade de os participantes responsáveis da interação orientarem-se pelas pretensões de validade que estão assentadas no reconhecimento intersubjetivo. A razão comunicativa encontra seus critérios nos procedimentos argumentativos de desempenho diretos ou indiretos das pretensões de verdade proposicional, justeza normativa, veracidade subjetiva e adequação estética. (HABERMAS, 2002c, p. 437).

Segundo Gomes (2007, p. 25-26), no paradigma da filosofia da consciência, a razão é concebida como relação de uma subjetividade com o objeto do conhecimento, de tal modo que o sujeito possui primazia sobre o objeto, prevalecendo a dimensão instrumental da razão, uma vez que tem como intenção dominar e controlar o objeto. Em contrapartida, no paradigma da intersubjetividade, a razão é intersubjetiva e interativa e pressupõe sempre ao menos dois participantes que buscam o entendimento. Esse paradigma considera a linguagem como recurso pragmático da interação dos seres humanos entre si, de modo que, o aspecto cognitivo-instrumental fica inserido em um conceito mais amplo, a racionalidade comunicativa. Assim, Habermas supera a teoria do conhecimento típica da filosofia da consciência.

Segundo Pizzi (1995, p. 34), o abandono da teoria do conhecimento reforça a opção em “renovar uma teoria crítica da sociedade, que possa assegurar seus próprios fundamentos normativos”.(HABERMAS, 1989, p. 416). Habermas fala em reconstrução racional dos pressupostos do conhecimento que permita garantir o caráter prático da ação e da experiência. A tentativa de fundamentação, em termos de metodologia da teoria do conhecimento, reduz a

¹⁵ “Entendimento significa a união dos participantes da comunicação sobre a validade de uma exteriorização.”(HABERMAS, 2012b, p. 221).

verdade apenas à uma dimensão, a saber, a manipulação dos objetos. A mudança de delineamento estabelecida por Habermas, está em elaborar uma concepção de razão situada, “salientando a capacidade de os sujeitos chegarem, sem coações, a um acordo racionalmente motivado”.(PIZZI, 1995, p. 34). O esgotamento do paradigma da consciência e a análise de como a filosofia pode resgatar o saber pré-teórico, presente desde sempre na práxis cotidiana, levam Habermas a dar um status central ao conceito de mundo da vida.

1.1.4 Racionalidade Sistêmica e Colonização do Mundo da Vida

Habermas aprofunda a tese da colonização do mundo da vida¹⁶ no diagnóstico sobre a crise da modernidade que faz na obra *Teoria da ação comunicativa*. Habermas (1987b) reconhece a validade do trabalho de Weber e utiliza seu diagnóstico sobre a perda do sentido e a perda da liberdade como consequência da tecnificação e burocratização do mundo moderno. Mas Habermas reavalia as conclusões de Weber apontando seus limites. Segundo Cenci (1996, p.42-43), Habermas destaca dois problemas na teoria weberiana que precisam de reformulação. Primeiro, Weber desenvolve um conceito de racionalização parcial, tendo em vista apenas o ponto de vista da racionalidade com respeito a fins, a racionalidade instrumental. Para um diagnóstico mais completo, Habermas propõe um conceito de racionalidade que englobe também aspectos prático-morais e estético-expressivos. Segundo, Weber equipara a racionalização capitalista com a racionalização social em geral, o que o leva a uma percepção negativa sobre o potencial emancipatório da razão.

Para superar o modelo restrito de racionalidade de Weber, Habermas apresenta uma concepção de racionalidade fundada no modelo comunicativo. Reconhecendo um âmbito de atuação específico para a racionalidade instrumental, postula que os processos de racionalização dos subsistemas de ação econômica e administrativa não esgotam o processo de ação racional. Há esferas legítimas de ação comunicativa. Essa separação permite que Habermas apresente as categorias de mundo da vida e sistema, a partir das quais ele desenvolveu sua tese sobre a colonização do mundo da vida.

Colonização do mundo da vida refere-se à interferência da racionalidade sistêmica no mundo da vida. Segundo Mühl (2003, p. 99-100), Habermas funda-se em Marx e retoma a

¹⁶ Os conceitos de sistema e mundo da vida são aprofundados no capítulo 3, subcapítulo *Teoria da modernidade: sistema e mundo da vida*.

ideia que no capitalismo ocorre a instrumentalização das formas tradicionais de vida, especialmente transformação do trabalho concreto em trabalho abstrato. Esse processo e a reificação das relações de trabalho, que as naturaliza, torna-se a mediatização da vida provocando o desacoplamento e autonomização do sistema econômico. Mas Habermas pensa que esse processo não ocorre somente no plano econômico, ele estende-se a outras esferas da vida. Assim a colonização não representa apenas uma ameaça de reificação das relações econômicas, mas a dominação da racionalidade sistêmica, instrumental, das instâncias legítimas de racionalidade comunicativa.

Segundo Freitag (2005, p. 169) a colonização do mundo da vida “refere-se à penetração da racionalidade instrumental e dos mecanismos de integração do ‘dinheiro’ e do ‘poder’ no interior das instituições”. Quando há essa penetração dos meios sistêmicos, eles passam a assumir o papel de função integradora do plano de interação social e os elementos prático-morais acabam sendo eliminados da vida pública.

A hipótese global que se obtém para a análise dos processos de modernização é que o mundo da vida, progressivamente racionalizado, acaba desacoplado dos âmbitos de ação formalmente organizados e cada vez mais complexos que são a economia e a administração estatal, ficando sob sua dependência. Esta dependência, que provém de uma mediatização do mundo da vida pelos imperativos sistêmicos, assume a forma patológica de uma colonização interna na medida em que os desequilíbrios críticos na reprodução material só podem evitar-se a custo de perturbações na reprodução simbólica do mundo da vida. (HABERMAS, 1987b, p. 432, tradução nossa).

Habermas (1987b) afirma que para Weber a perda da liberdade e a perda do sentido, gerados pelo avanço da burocratização é decorrente do processo de racionalização. A burocratização da sociedade global impõe uma forma suprema de racionalização social como subjugação dos sujeitos sob o poder objetivo de um aparato autonomizado. Mas Habermas (1987b, p. 435) considera a tese da perda da liberdade mais plausível se considerarmos a “burocratização como um sinal de um novo nível de diferenciação sistêmica” vinculada à crescente desacoplação da economia e do Estado do sistema institucional do mundo da vida. Surgem âmbitos de ação formalmente organizados que se dissociam do mundo da vida e estabelecem uma sociedade vazia de substância normativa. Esse desacoplamento pode ser constatado pela indiferença da organização com relação à cultura, à sociedade e à personalidade. A indiferença em relação à personalidade ocorre na medida em que as instituições desvinculam as ações ajustadas ao sistema e as estruturas de sentido e motivação das pessoas. Através de condições de pertença voluntária e obediência generalizada, a organização se faz independente dos contextos particulares do mundo da vida, com o objetivo

de possuir um controle mais eficiente. A indiferença da organização em relação à cultura e sociedade se manifesta na neutralidade ideológica, as organizações desconsideram os programas das sociedades tradicionais e configuram seus próprios programas de legitimação através dos mecanismos de instrumentalização da cultura. A independência também ocorre em relação aos contextos do mundo da vida por meio da neutralização do âmbito normativo pelas ações sistêmicas.

Mas, diferentemente de Weber, Habermas pensa que o processo de racionalização tem possibilidades e a humanidade não está condenada à “jaula de ferro”. Ele vê no “desacoplamento” entre mundo da vida e sistema a possibilidade concreta de a humanidade superar limitações que impediram o desenvolvimento racional. O diagnóstico weberiano da racionalização, na análise de Habermas, mostra-se incompleto, por isso propõe uma releitura do diagnóstico buscando compreender a perda da liberdade como efeito do distanciamento entre sistema e mundo da vida. A perda do sentido e perda de liberdade não são consequência do desenvolvimento da racionalidade burocrática no mundo do sistema, mas do avanço da racionalidade sistêmica sobre o mundo da vida, fazendo com que “a mediatização do mundo da vida mude para uma colonização do mundo da vida”.(HABERMAS, 1987b, p. 451).

O capitalismo e o Estado moderno são subsistemas através dos quais o dinheiro e o poder se diferenciam do componente social, o mundo da vida. Na sociedade burguesa os âmbitos de ação integrados socialmente adquirem, frente ao capitalismo e ao Estado, a forma de esfera privada e esfera pública. O núcleo da esfera privada é a família, exonerada das funções econômicas e especializada nas tarefas de socialização. O núcleo da esfera da opinião pública é constituído por redes de comunicação que se materializam nos meios de comunicação de massas e possibilita a participação do público de consumidores na reprodução da cultura e participação do público de cidadãos na integração social mediada pela opinião pública. “As esferas da opinião pública cultural e política ficam definidas na perspectiva sistêmica do Estado como o entorno relevante para a obtenção da legitimação”. (HABERMAS, 1987b, p. 452). Na medida em que o modo metódico-racional do sistema impõe ideologicamente um estilo de vida unilateral, a esfera pública deixa de ser espaço de mediação comunicativa e a ação política torna-se luta pelo exercício do poder.

Dessa forma, o mundo da vida, progressivamente racionalizado, fica desligado dos âmbitos de ação formalmente organizados, representados pela economia e administração estatal, e ficando sob sua dependência. Na medida em que o mundo da vida torna-se mediatizado pelos imperativos sistêmicos, ele adquire uma forma patológica de colonização. As questões de ordem econômica e administrativa são resolvidas por meio da monetarização e

burocratização da vida prática nos âmbitos do privado e do público. O sistema econômico resolve seus problemas de forma unilateral, submetendo a seus imperativos o modo de vida de consumidores e empregados. O sistema administrativo encontra suas soluções apoderando-se dos processos de formação da opinião e vontade coletiva, esvaziando seu conteúdo tradicional e conectando-as a processos técnicos e a legitimações procedimentais.

Por meio da colonização do mundo da vida, o sistema capitalista tem mascarado a luta de classes tornando-a camuflada e inócua, tem neutralizado cada vez mais a esfera pública como espaço de participação ativa e legítima dos cidadãos. Segundo Mühl (2003, p. 104), para Habermas o capitalismo oferece compensações em troca do controle sobre os papéis de empregado e cidadão. Com isso as sociedades tornam-se dependentes tanto pela transferência do poder decisório como cidadão para a instância burocrática do Estado, quanto pela submissão aos ditames do consumo. Dessa forma o indivíduo torna-se submisso ao controle burocrático, administrativo e econômico em detrimento de sua liberdade.

Mühl (2003, p. 105) destaca que essa colonização sobre o mundo da vida gera o empobrecimento cultural do mundo da vida, que está relacionado também com o progressivo ingresso da cultura de especialista na base prática da vida cotidiana das pessoas. A especialização, ao ingressar no mundo da vida, deforma-o por deixar a comunicação cada vez mais incompreensível e inacessível, as informações técnicas e científicas quando usadas para validar certas concepções de vida, excluem a participação de grande parte da população nas tomadas de decisões. Dessa forma, o poder de sintetização da consciência cotidiana é anulado e a consciência torna-se fragmentária. Essa fragmentação promovida pela cultura desintegradora do especialista, provoca o enfraquecimento do poder crítico e transformador da sociedade. O sistema político econômico se beneficia dessa ideologia do especialista pois a utiliza para legitimar-se em razões técnicas e científicas, silenciando as razões políticas e éticas. Também se beneficia no momento em que a fragmentação da consciência mina as forças de solidariedade promovendo isolamento e alienação.

O diagnóstico habermasiano sobre a colonização técnica do mundo parece agravar-se quando os avanços registrados pelas biociências e pelos estudos no campo da inteligência artificial estendem a racionalidade tecnológica sobre os até então insondáveis mistérios da vida, franqueando progressivamente o acesso a um território considerado como privativo da natureza, a base somática e psicológica da natureza humana. Para Habermas (2004b, p.33), os avanços espetaculares da genética molecular conduzem aquilo que somos 'por natureza' cada vez mais ao campo das intervenções biotécnicas. Essa tecnificação da natureza humana dá

continuidade à conhecida tendência de tornar progressivamente disponível o ambiente natural, o que é legitimado nas sociedades liberais:

Com efeito, com o alcance e a profundidade crescentes da disposição técnica sobre a natureza, tanto a promessa econômica de progressos na produtividade e de aumento do bem-estar quanto a esperança política de maiores margens de decisão individuais encontra-se unidas. Como a crescente liberdade de escolha incentiva a autonomia privada do indivíduo, a ciência e a técnica estiveram até o momento informalmente aliadas ao princípio liberal de que todos os cidadãos devem ter a mesma chance de moldar sua própria vida de maneira autônoma. (HABERMAS, 2004b, p. 34-35).

È a ‘lógica’ da aplicação de tecnologias científicas que fez prevalecer os imperativos da forma de ação instrumental sobre as esferas do mundo da vida e que atualmente estende-se sobre os até então insondáveis desígnios da natureza humana.

1.2. DIAGNÓSTICO FREIREANO: A OPRESSÃO NA ORDEM CAPITALISTA

A análise do diagnóstico habermasiano demonstrou que muitos aspectos da vida humana estão controlados indevidamente pelo sistema que se impõe como processo de racionalização social ancorado na racionalidade instrumental. Essa colonização sistêmica dos espaços do mundo da vida intensifica os processos de alienação e a opressão, que são camuflados pela dissiminação da ideologia dominante.

Essa questão da opressão promovida pela ordem capitalista foi amplamente abordada pelo educador brasileiro Paulo Freire, principalmente na obra *Pedagogia do Oprimido*. Freire (1983, p.35) define opressão como negação da vocação do homem de “ser mais”, é a negação da liberdade, negação do homem como “ser para si” (1983, p. 189). Ao anular a vocação humana de ser mais, a opressão insere a dura realidade de ser menos. A opressão se verifica hoje em situações concretas como a miséria, a desigualdade social, a exploração do trabalho do homem, as relações autoritárias, etc, situações que limitam ou anulam a liberdade de optar e o poder de realizar. Segundo Freire (1983, p. 44-45), a proibição de ser mais estabelecida pela opressão é em si mesma uma violência. Segundo Zatti (2007, p. 39), nas nossas sociedades, o processo de violência passa de geração em geração, o que vai formando uma consciência possessiva do mundo e dos homens, tudo é transformado em mercadoria, o dinheiro é a medida para tudo e o lucro torna-se o objetivo principal. No momento em que por

meio dessa ganância desmedida dispõe da vida de pessoas, tirando-lhes a dignidade e a liberdade, transformando-as em coisa, as legam a situação de heteronomia.

No capitalismo contemporâneo, especialmente a indústria cultural e os meios de comunicação de massa, promovem a disseminação do modo de pensar do capitalismo, o que em termos freireanos representa o modo de pensar do opressor impondo-se sobre o oprimido, e, ocasiona o fenômeno conhecido como massificação. A massificação transforma os homens em seres passivos, acomodados, ajustados, incapazes de decidir, sem liberdade. Por isso, o homem não deve acomodar-se no mundo, e sim integrar-se no e com o mundo. “A integração resulta da capacidade de ajustar-se à realidade acrescida da vontade de transformá-la a que se junta a de optar, cuja nota fundamental é a criticidade” (FREIRE, 1977, p. 42). Segundo Zatti (2007, p. 40-41) a integração é um conceito ativo que envolve além do ajustamento, a opção e a ação transformadora de um homem sujeito enraizado no seu mundo, por isso promove a autonomia. A acomodação é fruto da prescrição que minimiza as decisões e faz com que se perca a capacidade de optar, por isso impede a autonomia. A acomodação vai implicar no simples ajustamento e na conseqüente massificação, situação em que a liberdade do sujeito e sua autonomia são negadas. Freire denunciou que as tarefas do tempo do homem moderno em vez de serem fruto de decisão consciente a partir da própria realidade, são decisões de uma elite que por meio da prescrição massifica, domestica, acomoda, rebaixando o homem à condição de objeto.

1.2.1. Colonialismo e Invasão Cultural

O Brasil cresceu em condições negativas às experiências democráticas, nossa colonização foi fortemente predatória: exploração econômica, escravidão, concentração das terras, mandonismos, falta de liberdade de expressão e de livre iniciativa, etc. (cf. FREIRE, 1977, p. 67). Não havia o desejo por parte dos colonizadores de construir uma nação, uma civilização, sua empreitada era apenas comercial: enriquecer e voltar para a Europa. O homem brasileiro surgiu nessa condição culturoológica, ela é a origem do paternalismo, do mutismo, da tradição pouco propensa ao diálogo e à democracia que nos acompanha ao longo da história. (cf. ZATTI, 2007, p. 41). A economia colonial brasileira era marcadamente autárquica, impediu a participação popular e o autogoverno, necessários para uma nação constituir-se autonomamente. “Não há autogoverno sem dialogação, daí ter sido entre nós

desconhecido o autogoverno ou dele termos raras manifestações” (FREIRE, 1977, p. 70). Não houve participação popular na vida pública do país, quem governava era um poder externo ao povo, o senhor das terras, os fiscais da Coroa, nobres membros da Coroa, etc, (cf. FREIRE, 1977, p. 71), o que criou uma consciência hospedeira da opressão, consciência habituada a seguir leis e preceitos de outros, em vez de consciência livre e criadora necessária para a constituição de um espaço de discussão política, por consequência, democrático.

Quando o Brasil iniciou a tentativa de criar um Estado democrático, o fez importando modelos e sem considerar o contexto próprio, atitude típica de um povo alienado culturalmente (cf. FREIRE, 1977, p. 79). Importávamos uma solução pronta para os nossos problemas sem termos nenhuma experiência de autogoverno e sem que a democracia fizesse parte de nossa cultura. Freire afirma que um dos problemas cruciais para o Brasil é “O de conseguir o desenvolvimento econômico, como suporte da democracia, de que resultasse a supressão do poder desumano de opressão das classes muito ricas sobre as muito pobres. E de coincidir o desenvolvimento com um projeto autônomo da nação brasileira” (FREIRE, 1977, p. 86-87).

Freire (1983, p. 189), afirma que sociedades colonizadas ou invadidas culturalmente são sociedades alienadas. Isso porque os sistemas coloniais, ao longo da história, invadiram também o contexto cultural dos povos colonizados, impondo sua visão de mundo, ocorrendo assim, invasão cultural. A invasão cultural é sempre alienante e violenta. Segundo Freire (1983, p. 178), a invasão cultural possui dupla face, é ao mesmo tempo dominação e tática de dominação. A invasão já é uma forma de dominar econômica e culturalmente, de dispor, de objetificar o invadido. Mas a invasão cultural também promove a alteração nos valores do invadido, fazendo com que ele veja a realidade sob a ótica do invasor, e isso garante a estabilidade do invasor e se torna uma tática de dominação. O capitalismo contemporâneo tem se valido amplamente dessa estratégia.

A invasão cultural precisa convencer os invadidos de que eles são inferiores, assim passam a ver os invasores como superiores, adquirem seus valores, seus hábitos, sua maneira de vestir, de falar, de produzir, de pensar. Dessa forma, são submetidos a condições concretas de opressão e são incapazes de lutar para se libertar delas, são incapazes de perceber a própria heteronomia e se acomodam a ela. Por meio da submissão à opressão os homens se alienam, pois passam a ser “seres para outro” (FREIRE, 1983, p. 188). Só há desenvolvimento para os oprimidos quando superam a contradição opressor-oprimido e se fazem “seres para si”. As sociedades também apenas podem se desenvolver quando escaparem da alienação e forem “seres para si”.

As sociedades que não buscam “ser para si”, através da constituição de um espaço de debate público, reforçam as estruturas da cultura do silêncio construídas ao longo da dominação. Freire (1980, p. 62) defende que há relação necessária entre dependência e cultura do silêncio, já que ser silencioso é seguir as prescrições daqueles que impõe a sua voz e não ter voz própria. “Ser silencioso não é ter uma palavra autêntica, mas seguir as prescrições daqueles que falam e impõem sua voz” (idem). Essa cultura do silêncio nasce das relações opressoras do dominante em relação ao dominado (cf. FREIRE, 1982, p. 70). Podemos afirmar que a invasão cultural é um exemplo disso, pois promove o silenciamento do dominado enquanto impõe a forma de pensar do dominante. Outro exemplo é a educação bancária, que procura silenciar o aluno para que ele seja uma espécie de receptáculo dos conhecimentos do professor.

1.2.2. Neoliberalismo e Tecnicismo

O neoliberalismo promove uma crescente desigualdade social e deixa grande parcela da população em condições econômicas de pobreza. A ideologia neoliberal amacia, mascara, a verdadeira realidade, o que gera modos de pensar massificados. Isso nega a liberdade de cada qual pensar por si mesmo, fundamental para a constituição de uma esfera política não regida pelas estruturas de dominação. Paulo Freire (2007, p. 126) dá alguns exemplos desse amaciamento ideológico: o desemprego que é considerado pelos neoliberais uma desgraça da época, o pragmatismo pedagógico que treina em vez de formar afirmando que os sonhos morreram e o importante é preparar para o mercado de trabalho, etc. A globalização neoliberal é posta como uma evolução natural da economia, como se não houvesse outra opção, os países têm que se adaptar, independente das condições históricas com as quais o capitalismo se desenvolveu neles.

No campo da educação, para Freire (1995, p. 32), a perspectiva neoliberal procura reforçar a “pseudo-neutralidade da prática educativa, reduzindo-a a transferência de conteúdos”, reduzindo a formação ao treino de técnicas e procedimentos. Considera toda prática educativa que vai além disso, que procura superar a dicotomia leitura do mundo/leitura da palavra, leitura do texto/leitura do contexto, como mera ideologia (cf. FREIRE, 1995, p. 32-33). Com isso despolitiza a prática educativa e suspende a esperança em transformar a realidade social em algo mais justo e igualitário.

Se o sonho morreu e a utopia também, a prática educativa nada mais tem que ver com a denúncia da realidade malvada e o anúncio da realidade menos feia, mais humana. Cabe à educação como prática rigorosamente pragmática – não no sentido deweyano – treinar os educando no uso de técnicas e princípios científicos. Treiná-los, nada mais. O pragmatismo neoliberal não tem nada que ver com formação. (FREIRE, 2000, p. 123).

O pragmatismo neoliberal compreende a realidade como simples acomodação, o que indica uma educação para a adaptação aos rumos que o mercado e o sistema estabelecem. E, como afirma Freire (2000, p. 40), “a acomodação é a expressão da desistência da luta pela mudança”. O discurso da impossibilidade da mudança do mundo para melhor não é discurso de constatação da impossibilidade mas o discurso ideológico da inviabilização do possível. Tal discurso ideológico estabelece um fatalismo que imobiliza pois compreende o futuro como algo que se desenvolve de um modo necessário e imutável¹⁷.

A educação de caráter neoliberal procura promover o individualismo com um discurso que incentiva os alunos a subir na vida por si mesmos. É o discurso da educação para a ética do mercado: bom é o mais forte. “O discurso da globalização que fala da ética esconde, porém, que a sua ética é a ética do mercado e não a ética universal do ser humano, pela qual devemos lutar bravamente se optamos, na verdade, por um mundo de gente” (FREIRE, 2007, p. 127). Paulo Freire identifica uma “ditadura do mercado” que impõe uma ética do lucro, bem diversa da ética universal defendida por ele. “A liberdade de comércio não pode estar acima da liberdade do ser humano” (FREIRE, 2007, p. 129). Para que tenhamos um homem autônomo, a liberdade e a dignidade humana não podem ser desrespeitadas ou esquecidas em favor dos interesses de grupos econômicos, por isso denuncia a ética do mercado em favor da ética universal. É o que afirma ao responder a questão de como e em nome de quê fazer a luta política: “Para mim, em nome da ética, obviamente, não da ética do mercado, mas da ética universal do ser humano, para mim, em nome da necessária transformação da sociedade de que decorra a superação das injustiças desumanizantes”. (FREIRE, 2000, p. 56-57). Freire (2000, p. 49), como árduo defensor da democracia, denuncia a situação política das democracias fundadas na ética do mercado, o que inviabiliza a própria democracia. Nas referidas democracias se estabelece o princípio da maximização da liberdade de transações econômicas e comerciais tendo em vista a maximização dos lucros, mas paradoxalmente, a liberdade das pessoas é tolhida devido às condições desumanizantes que são estabelecidas a partir da ética do mercado.

¹⁷ Freire (1999, p. 101-102) afirma que estabelecem essa visão fatalista tanto os reacionários quanto os revolucionários que compreendem o amanhã como algo pré-dado, ou determinado. Isso nega a liberdade, característica antropológica fundamental.

Segundo Freire (1999, p. 99) a desumanização é um fato concreto na história, ou seja, surge a partir de situações históricas de injustiça e opressão que impedem a humanização. No capitalismo uma das principais formas de desumanização é a exploração do trabalhador. É em função da exploração do trabalho para obter lucro que sociedades produzem um grande volume de riquezas e mesmo assim, grande parte da população permanece na pobreza, o que configura uma conjuntura de forte desigualdade social. Para que o capitalista possa ter o lucro ele depende do trabalhador com a qualificação adequada para produzir. A obtenção de tal qualificação está relacionada com a educação. Dentro da lógica capitalista acima mencionada, há uma grande preocupação de que o trabalhador tenha a qualificação necessária para a produção, mas os demais aspectos da educação são negligenciados ou intencionalmente subsumidos. Desse modo, a qualificação técnica é desvinculada da formação humana geral, pois o que interessa ao sistema é ter à disposição apenas mão de obra qualificada. O pragmatismo neoliberal defende modelos tecnicistas de educação para que se tenha trabalhadores eficientes do ponto de vista técnico e submissos e alienados do ponto de vista cultural e político.

A ideologia fatalista do pragmatismo neoliberal, ao despolitizar a educação e reduzir a formação a treinamento do uso de técnicas e tecnologias, estabelece um modo tecnicista de educação. É pelo tecnicismo que o neoliberalismo reduz o homem a um simples objeto da técnica, em vez de autônomo transforma o ser humano em autômato. Sendo autômato, não tem determinação própria, é determinado por outro e assim, é heterônomo. “[...] o indivíduo cessa de ser ele mesmo; adota inteiramente o tipo de personalidade que lhe é oferecido pelos padrões culturais e, por conseguinte, torna-se exatamente como todos os demais são e como estes esperam que ele seja” (FROMM, 1977, p. 150). Transformando-se em autômato, vive na ilusão de que possui vontade própria, de que possui estilo, opiniões e sentimentos próprios. O medo da liberdade e as dúvidas são substituídos pela ilusão de uma individualidade que possui sua segurança em uma autoridade externa. (cf. ZATTI, 2007, p. 41).

Os tecnicistas, “Deformados pela acriticidade, não são capazes de ver o homem na sua totalidade, no seu quefazer-ação-reflexão, que sempre se dá no mundo e sobre ele” (FREIRE, 1981, p. 23). É a racionalidade fria e calculista da civilização ocidental sobrepondo interesses egoístas e individualistas sobre os valores humanos e o bem estar comum. A civilização ocidental “Degenerada num projeto de mundo identificado com o des-amor da ganância fratricida, da posse, do lucro e da especulação financeira, conduziu a humanidade à beira da destruição total” (ANDREOLA, 2000, p. 24). Para Zatti (2007, p.42) as configurações atuais do mundo ocidental são um alerta; o projeto neoliberal está negando às pessoas do mundo, a

possibilidade de viver com mais dignidade e autonomia, em vez disso, está levando o mundo à beira da autodestruição ocasionada pela exploração.

2. PROJETO EMANCIPATÓRIO MODERNO E A CRISE DO ESCLARECIMENTO

Na modernidade a escola surge como “instituição universal” com a pretensão de formar sujeitos capazes de autonomia intelectual e moral, sujeitos capazes de superar as heteronomias, ignorâncias, opressões. A função principal da escola era promover o esclarecimento, emancipar o homem por meio de uma educação voltada para o desenvolvimento do sujeito racional. Segundo Prestes (1996, p. 17), a escola nasce enraizada nas aspirações do projeto moderno de uma razão esclarecedora e encontra a fundamentação de sua ação na racionalidade e no princípio da subjetividade. A tarefa educativa moderna era formar um sujeito racional capaz de atingir a pretendida emancipação.

A modernidade é um período histórico de difícil delimitação. Em termos gerais podemos dizer que iniciou no século XVI com a descoberta do novo mundo, com o Renascimento, com a Reforma Protestante, etc, e chegou ao seu auge no final do século XVIII. Para nós o essencial é definirmos o conjunto de ideias que compõe o movimento que chamamos modernidade. Esse período passou a estabelecer uma relação essencial com a racionalidade, o que segundo Habermas é diagnosticado por Weber:

Descreveu como ‘racional’ aquele processo de desencantamento ocorrido na Europa que, ao destruir as imagens religiosas do mundo, criou uma cultura profana. As ciências empíricas modernas, as artes tornadas autônomas e as teorias morais e jurídicas fundamentadas em princípios formaram esferas culturais de valor que possibilitaram processos de aprendizado de problemas teóricos, estéticos ou prático-morais, segundo suas expectativas legalidades internas. O que Max Weber descreveu do ponto de vista da racionalização não foi apenas a profanação da cultura ocidental, mas sobretudo, o desenvolvimento das sociedades modernas. As novas estruturas sociais são caracterizadas pela diferenciação daqueles dois sistemas, funcionalmente interligados, que se cristalizam em torno dos núcleos organizadores da empresa capitalista e do aparelho burocrático do Estado. Weber entende esse processo como a institucionalização de uma ação econômica e administrativa racional com respeito a fins. (HABERMAS, 2002c, p. 3-4).

Mas para Habermas (2002c, p. 9), foi Hegel quem pela primeira vez tomou consciência da relação interna entre modernidade e racionalidade ao denominar a modernidade como *novos tempos* ou *tempos modernos* e caracterizá-los pela expectativa positiva estabelecida em relação ao futuro. Essa expectativa do novo tempo anuncia a ruptura com o passado e a aurora do esclarecimento. “O novo tempo é o tempo da revolução, da emancipação, do progresso, do desenvolvimento, da crise, do espírito do tempo, do domínio pleno da razão.”(MÜHL, 2003, p. 112). O homem busca libertar-se de toda e qualquer

obediência e dependência que não seja a da autofundamentação racional. Para Habermas Hegel é o primeiro crítico da modernidade e ao mesmo tempo completa seu ciclo.

Segundo Prestes (1996, p. 17) as origens da racionalidade moderna remontam ao empirismo e ao racionalismo do século XVI, cujos principais representantes foram, respectivamente, Bacon e Descartes. O empirismo de Bacon lança os fundamentos da ciência moderna ao pensar que a racionalidade com aplicação científica pode chegar a resolver problemas por meio do controle e da previsão dos eventos naturais. Sua proposta de conhecimento está alicerçada em uma visão prática e utilitária, segundo a qual o conhecimento pode transformar de forma concreta para melhor a vida humana e, seu critério de avaliação deve ser justamente os resultados efetivos. Nessa concepção o conhecimento é um instrumental de poder e sua legitimidade está em proporcionar ao homem o domínio e manipulação da natureza, além de possibilitar a organização da sociedade de acordo com parâmetros científicos. O racionalismo de Descartes busca não apenas tematizar a natureza mas também tematiza a validade do conhecer. Por meio da elaboração e aplicação do método científico chega à verdade fundamental do *Penso, logo existo*, o que estabelece o pensamento como ponto de partida da verdade e seu critério supremo. Em outras palavras, estabelece a subjetividade¹⁸ como instância de fundamentação do conhecimento. É o advento da metafísica¹⁹ da subjetividade, que estenderá seus desdobramentos em Kant. Segundo Martini (2009, p. 19) para Habermas podemos concordar com Hegel e afirmar que a filosofia moderna

¹⁸ Segundo Habermas (2002c, p. 25) Hegel descobre a subjetividade como o princípio da modernidade. Valendo-se desse princípio Hegel explica simultaneamente a superioridade e a tendência à crise da modernidade, por isso a primeira tentativa de levar a modernidade ao nível do conceito é originalmente uma crítica da modernidade. Tal subjetividade é elucidada por meio da liberdade e da reflexão. Nesse contexto da modernidade a expressão subjetividade comporta sobretudo quatro conotações: “a) individualismo: no mundo moderno, a singularidade infinitamente particular pode fazer valer suas pretensões; b) direito de crítica: o princípio do mundo moderno exige que aquilo que deve ser reconhecido por todos se mostre a cada um como algo legítimo; c) autonomia da ação: é próprio dos tempos modernos que queiramos responder pelo que fazemos; d) por fim, a própria filosofia idealista: Hegel considera como obra dos tempos modernos que a filosofia apreenda a ideia que se sabe a si mesma.”(HABERMAS, 2002c, p. 25-26).

¹⁹ O termo metafísica foi inicialmente utilizado por Andrônico de Rodes, no século I a.C., para classificar as obras de Aristóteles, referindo-se aos estudos que transcendem o mundo da natureza como *tá metá tá physiká*, ou seja, “as coisas que estão depois da física”. A esses estudos Aristóteles havia denominado de Filosofia Primeira, cujo objeto de estudo é o “ser enquanto ser”, a essência, o princípio e fundamento das coisas. Com o passar da história ocidental, a metafísica sofre alterações, no período medieval passa a ter conteúdo teológico, na modernidade está vinculada à ideia de sujeito. No pensamento moderno o sujeito constitui a base de justificação, o fundamento, a condição de possibilidade do conhecimento. Habermas (2002d, p.39-43) descreve as características do pensamento metafísico: pensamento da identidade, idealismo, prima philosophia como filosofia da consciência, conceito forte de teoria. Também em *Pensamento pós-metafísico* (HABERMAS, 2002d, p. 38), define “Deixando de lado a linha aristotélica e simplificando bastante, caracterizo como ‘metafísico’ o pensamento de um idealismo filosófico que se origina com Platão, passando por Plotino e o neo-platonismo, Agostinho e Tomás, Cusano e Pico de Mirandola, Descartes, Spinoza e Leibniz, chegando até Kant, Fichte, Schelling e Hegel. O materialismo antigo e o ceticismo, bem como o nominalismo da alta Idade Média e o empirismo moderno constituem movimentos anti-metafísicos que permanecem, porém, no interior do horizonte das possibilidades do pensamento da metafísica.”

começa com Descartes quando o *Discurso do método* critica a metafísica tradicional e estabelece o eu pensante como o novo fundamento.

Apesar de possuírem pensamentos que em muitos aspectos se contrapõe, Bacon e Descartes fundam uma concepção de razão todo-poderosa capaz de conduzir à verdade e ao progresso da humanidade. Toda e qualquer legitimidade de verdade está ligada a uma concepção empírico-matemática que busca a objetivação do mundo através de procedimentos racionais demonstrativos, matemáticos, quantitativos. Segundo Mühl (2003, p. 115) em ambos os autores a razão, como medida de todas as coisas, não tem um estatuto apenas lógico, mas axiológico, que se expressa no reconhecimento do homem como valor, a partir de sua condição racional. Dessa forma em ambos, conhecimento e emancipação estão atrelados pois são produzidos por uma subjetividade que tem o poder de dominar a natureza e estabelecer o sentido da realidade. A razão possui os meios adequados para estabelecer os fins tornando-se fator de progresso e felicidade. Em Bacon e Descartes a realização racional levaria a humanidade ao progresso científico e moral por meio da expansão do modelo de racionalidade a todos os domínios do saber.

Pensar é representar, trazer as coisas diante de si mesmo como representadas; desse modo, a consciência de si é a condição de possibilidade para a consciência do objeto. Isso tem como consequência a objetificação, presente no modo de proceder das ciências modernas, gerando a racionalidade instrumental e as mais diversas formas de dominação. (HERMANN, 1999, p. 41).

Para Giacoia Junior (2005, p. 136), esses pioneiros da *Aufklärung*²⁰ possuíam na base de seu credo científico um otimismo triunfalista: a razão, pela ciência e técnica, pode enfrentar e resolver os problemas humanos, de modo a garantir o domínio sobre as forças da natureza e realizar a justiça nas relações entre os homens. Para Prestes (1996, p. 19), “a modernidade que nasce com o iluminismo, no século XVIII, apoia-se justamente na possibilidade da razão de enunciar verdades universais, de entender e dominar o mundo, superar os mitos e as forças mágicas, de forma a emancipar o homem”. Vejamos como tal ideário emancipatório aparece no pensamento dos filósofos da modernidade Immanuel Kant e Karl Marx. Em seguida, nos deteremos na crítica estabelecida por Nietzsche, Heidegger e a Escola de Frankfurt, em especial Adorno e Horkheimer. Por fim, nesse capítulo, analisaremos a revisão do pensamento de Kant e Marx que Habermas realiza em *Trabalho e Interação. Notas sobre a filosofia do espírito de Hegel em Jena*, o que lança os fundamentos para o filósofo alemão propor a reconstrução do projeto emancipatório moderno.

²⁰ Nenhum termo português oferece equivalência satisfatória ao termo alemão *Aufklärung*. As traduções mais frequentes são: iluminismo, ilustração, filosofia das luzes, época das luzes, esclarecimento.

2.1. IMMANUEL KANT E O IDEÁRIO EMANCIPATÓRIO DA MODERNIDADE

Para Prestes (1996, p. 20), a compreensão de como o conceito de razão fundamenta a educação, sobretudo na justificação de a razão ser capaz de enunciar princípios com validade universal, requer o entendimento da inserção de Kant no debate entre racionalismo e empirismo. Kant não podia concordar com os racionalistas que por meio das noções *a priori* do espírito, as ideias inatas, pretendiam atingir verdades absolutas e constituir uma metafísica, mas também não concordava com os empiristas que não admitiam a possibilidade de a razão pensar *a priori* e estabelecer conhecimentos com validade universal e necessária. Então Kant interroga-se sobre as possibilidades da razão e chega ao que se denomina “Revolução Copernicana de Kant”: o fundamento do conhecimento não é a natureza, mas o sujeito com suas leis da sensibilidade e do intelecto. Só conhecemos das coisas aquilo que nós mesmos colocamos *a priori* nelas. Para Kant há uma capacidade originária da razão e o sujeito impõe ao mundo suas condições de compreensão.

Para Messer (1946, p. 342) o sentido da revolução copernicana consiste em ter Kant acabado com o domínio absoluto do pensamento físico e da filosofia naturalista. A libertação do naturalismo iluminista que impunha uma necessidade natural onipotente e não deixava lugar genuíno para a liberdade, consiste na descoberta de que o objeto considerado pela física, a natureza, não é a realidade absoluta. Assim, a natureza não é mais considerada coisa em si, mas sim o sistema regular daquilo que o eu se representa. O eu se torna o Sol em torno do qual os objetos giram. Ainda segundo Messer (1946), Kant não teria realizado tal revolução se seu pensamento não se achasse tão profundamente enraizado na sua consciência moral, se não tivesse levado em conta a vontade que se determina a si própria e a lei que a vontade impõe a si própria, ou seja, se não estivesse enraizado em sua concepção de autonomia moral. Kant manteve a leitura empírica e matemática da natureza que era corrente desde Galileu, mas a manteve restrita à natureza, não a aplicando ao homem. Quanto ao homem, Kant o pensou como dotado de uma razão com o poder de pensar o universal, vinculando a isso, sua liberdade e dignidade, sua autonomia.

Na *Crítica da Razão Pura*, Kant demonstrou a possibilidade das ciências matemáticas e naturais e acabou chegando à negação de uma metafísica que se apoia na mesma objetividade e universalidade dessas ciências. A razão teórica ficaria limitada ao âmbito da experiência. Só podemos conhecer os fenômenos que nos são acessíveis pelos sentidos; liberdade, imortalidade da alma e Deus, temas da metafísica, não são objetos de conhecimento. O progresso humano no campo especulativo não significa o progresso moral

do homem. A partir da impossibilidade da metafísica enquanto conhecimento, Kant precisa construir uma crítica para conhecer as possibilidades que a razão dispõe para elaborar uma metafísica. Na *Crítica da Razão Prática*, Kant demonstra que a razão pura é prática por si mesma, ou seja, ela dá a lei que alicerça a moralidade, a razão fornece as leis práticas que guiam a vontade. Leis práticas são princípios práticos objetivos, regras válidas para todo ser racional. Elas se diferenciam das máximas que são princípios práticos subjetivos, regras que o sujeito considera como válidas apenas para sua própria vontade. “Admitindo-se que a razão pura possa encerrar em si um fundamento prático, suficiente para a determinação da vontade, então há leis práticas, mas se não se admite o mesmo, então todos os princípios práticos serão meras máximas” (KANT, sd, p. 31).

Segundo Zatti (2007), para Kant, se os desejos, os impulsos, impressões, ou qualquer objeto da faculdade de desejar forem condições para o princípio da regra prática, então o princípio será empírico, não será lei prática, não haverá unidade nem incondicionalidade do agir, e assim, não garantirá a autonomia. A lei moral deve independe da experiência. Uma vontade boa determina-se a si mesma, independentemente de qualquer causalidade empírica, sem preocupar-se com prazer ou dor que a ação possa provocar. Somente a razão, determinando por si mesma a vontade, é uma verdadeira faculdade superior de desejar. “Um ser racional não deve conceber as suas máximas como leis práticas universais, podendo apenas concebê-las como princípios que determinam o fundamento da vontade, não segundo a matéria, mas sim pela forma” (KANT, sd, p.37). Um ser racional não pode conceber seus princípios subjetivos práticos, suas máximas, como leis universais. A vontade para ser moral não deve determinar-se pelo objeto, deverá abstrair a matéria da lei para reter-lhe apenas a forma, a universalidade.

Em suma: ou um ser racional não pode conceber os seus princípios subjetivamente práticos, isto é, as suas máximas como sendo ao mesmo tempo leis universais ou, de forma inversa, deve admitir que a simples forma dos mesmos, segundo a qual se capacitam eles para uma legislação universal, reveste esta de característico conveniente e apropriado. (KANT, sd, p.37).

Dessa forma, para Kant a vontade só pode ser determinada pela simples forma legislativa das máximas. A mera forma da lei só pode ser representada pela razão e não pelas leis naturais que regem os fenômenos. A vontade deve ser independente da lei natural dos fenômenos, e essa independência se denomina liberdade. Então, a vontade que tem como lei a mera forma legisladora das máximas é uma vontade livre. “A razão pura é por si mesma prática, facultando (ao homem) uma lei universal que denominamos lei moral” (KANT, sd, p.

41). A força da lei moral está em sua absoluta necessidade e em sua universalidade. A universalidade da lei moral, para Kant, significa que ela tem de valer para todos os seres racionais em geral. Em Kant, universalidade significa racionalidade. Já a absoluta necessidade denota uma necessidade que não seja condicionada a nenhum outro fim, mas que seja necessária por si mesma. Por isso a lei moral deve ser um mandamento, um imperativo, que seja categórico e não hipotético. Em virtude de ser incondicional e universal, o imperativo categórico possui apenas conteúdo formal, sendo portanto, uma fórmula. A lei moral deve ser assim formulada, em termos de imperativo categórico: “Age de tal forma que a máxima de tua vontade possa valer-te sempre como princípio de uma legislação universal” (KANT, sd, p. 40). Segundo Kant, nós temos consciência imediata dessa lei, ela se impõe como um fato, um fato da razão. Mas não é um fato empírico, é o único fato da razão pura que se manifesta como originariamente legisladora, impõe-se a nós de forma *a priori*.

Todavia, no homem, a lei possui [...] a forma de um imperativo, porque, na qualidade de ser racional, pode-se supor nele uma vontade pura; mas, por outro lado, sendo afetado por necessidades e por causas motoras sensíveis, não se pode supor nele uma vontade santa, isto é, tal que não lhe fosse possível esboçar qualquer máxima em contraposição à lei moral. Para aqueles seres a lei moral, portanto, é um imperativo que manda categoricamente, porque a lei é incondicionada. (KANT, sd, p. 42).

A lei moral é para nós um dever. É a consciência do dever que nos mostra que a razão é legisladora em matéria moral, que a razão é prática em si mesma e que o homem é livre. A partir disso, Kant na *Crítica da razão prática* formula o seguinte teorema: “A autonomia da vontade é o único princípio de todas as leis morais e dos deveres correspondentes às mesmas” (KANT, sd, p.43). O princípio da moralidade é a independência da vontade em relação a todo objeto desejado, ou seja, de toda matéria da lei e, ao mesmo tempo, a possibilidade da mesma vontade determinar-se pela simples forma da lei. Assim, a liberdade possui o aspecto negativo e o positivo, os quais convergem na ideia de autonomia. A lei moral apenas exprime a autonomia da razão pura prática, ou seja, a liberdade. A lei moral implica que a vontade possa ser livre na medida em que se determina por um motivo puramente racional. Mas o homem está sujeito às leis da causalidade enquanto pertencente ao mundo sensível, e por outro lado tem consciência que é livre enquanto participante da ordem inteligível.

Pelo dever, o homem sabe, pois, que não é somente o que aparenta a si mesmo, isto é, uma parte do mundo sensível, um fragmento do determinismo universal, mas é também uma coisa em si, a fonte de suas próprias determinações. A razão prática justifica assim o que a razão teórica tinha concebido como possível no terceiro conflito da antinomia: a conciliação da liberdade que possuímos como noumenos, com a necessidade de nossas ações como objetos da experiência no fenômeno. (BRÉHIER, sd, p.205).

Assim Kant postula um homem participante de dois mundos, o mundo da causalidade, no qual não é possível prever grau de liberdade para um fenômeno físico e, o mundo da liberdade, que é o âmbito da razão prática no qual é possível autonomia. O homem é considerado como fenômeno, sujeito à necessidade natural, e como *coisa em si*, ou livre. A liberdade só é possível porque a *coisa em si* não está determinada e, portanto, não é cognoscível. A razão teórica não atinge o “ser noumênico”, já a razão prática se refere ao “ser noumênico”. Assim, os conhecimentos devem limitar-se à síntese entre a sensibilidade e categorias do entendimento, ou seja, aos fenômenos. Já no domínio prático, “a razão se aplica a motivos determinantes da vontade, enquanto faculdade de produzir objetos correspondentes, podendo determinar-se a si mesma, engendrando sua própria causalidade, na sua atuação em relação a si mesma” (MARTINI, 1993, p. 114). Assim, como participantes do mundo noumênico, somos livres, e como participante do mundo fenomênico, somos determinados. No entanto, segundo Bréhier (sd, p. 199), o determinismo é uma lei do nosso conhecimento, não uma lei do ser, se aplica à realidade tal como a conhecemos, e não tal como ela é.

Segundo Zatti (2007) é essa distinção kantiana entre dois mundos que abre um espaço legítimo para o livre-arbítrio, pois o mundo noumênico não é determinado pelas leis da causalidade que determinam o mundo fenomênico. Mas se o livre-arbítrio não deixar fundamentar-se pelo dever, que é dado na razão prática, ou fundamentar-se em algo que é contrário a esse dever, a ação será heterônoma. Em resumo, ação autônoma é aquela que se guia pela própria lei, que é lei da razão prática, e ação heterônoma é aquela que se guia por algo que é externo ou contrário à lei da razão prática. Para Kant, a liberdade prática é, então, a independência da vontade em relação a toda lei que não seja a lei moral. O homem não é determinado pela natureza, e, pelo livre-arbítrio, pode escolher agir por dever, e nisso consiste sua autonomia. O homem assume a reivindicação de responsabilidade total.

Para Kant tudo que há na natureza se conforma com suas leis, exceto o homem. Isso porque o homem, na condição de ser racional, conforma-se às leis universais que ele próprio formula. Por isso os seres racionais são autônomos e têm uma dignidade particular, se destacam da natureza por serem livres e autodeterminantes. (cf. TAYLOR, 1997, p. 467). Esse status racional nos impõe a obrigação de viver como agente racional. A natureza racional é a única coisa que existe como um fim em si mesmo. Esse status de reivindicação de responsabilidade total ao homem aparece de forma clara quando Kant define que é *Aufklärung*:

Esclarecimento [*Aufklärung*] é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de

seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. Sapere aude! Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento [Aufklärung]” (KANT, 2005b, p. 63-64).

Essa citação de Kant expressa com muita força o ideal de homem emancipado que a modernidade funda. O *Aufklärung* significa mais que conhecer simplesmente, acima de tudo, significa a realização de sua filosofia prática, que busca a moralização da ação humana através de um processo racional. Segundo Rouanet (1987, p. 209) o lema *Sapere aude* (ouse saber) refere-se à razão em seu sentido mais amplo, não exclusivamente à razão científica. O *Aufklärung* implica na superação da menoridade, requer a decisão e a coragem de servir-se de si mesmo, ou seja, de servir-se de sua própria razão para pensar por conta própria, e guiar-se sem a direção de outro indivíduo. Segundo Mühl (2005, p. 309), o princípio fundamental da pedagogia kantiana está relacionado à palavra *Aufklärung*, o esclarecimento, dado pelas luzes da razão, “possibilita o indivíduo abandonar a ignorância, permitindo sua ascensão a um nível superior de cultura, educação e formação” (idem). Kant alerta que é difícil para um homem desvencilhar-se da menoridade quando ela se tornou para ele quase uma natureza, mesmo assim, para que tal ocorra, nada mais se exige a não ser liberdade de fazer uso público da razão em todas as questões. Kant (2005b, p.66) entende como uso público da razão aquele que qualquer homem, enquanto sábio, faz dela diante do grande público letrado, todavia, entende como uso privado aquele que qualquer homem pode fazer de sua razão em um cargo público ou função a ele confiado. A liberdade de fazer uso público da razão é necessária para que se possa pensar por conta própria, ou seja, segundo a própria razão.

Segundo Larrosa (2005, p. 86-87), Kant com a definição de *Aufklärung* acima citada, estabelece um conceito de liberdade com duas faces. De um lado a liberdade é libertação de qualquer tipo de tutela e exige coragem, esforço. É a face na qual o sujeito aparece como protagonista de uma luta pela libertação. Por outro lado a liberdade é algo que se tem na forma de autonomia. A liberdade é a autonomia da vontade, a autonomia da razão prática, ou seja, capacidade de o homem, individual ou coletivamente, dar a si mesmo sua própria lei. É livre o indivíduo que se submete obedientemente à própria lei. É uma forma de autogoverno cuja não arbitrariedade está garantida pela razão. É nisso onde se reconhece a maioridade: um sujeito é livre quando se guia por princípios racionais. Dessa forma, um homem se torna maior, emancipado, quando se liberta de tudo o que se lhe impõe como heteronomia e quando se torna capaz de seguir sua própria lei.

A formulação kantiana de razão como algo não restrito à atividade dedutiva, manipuladora de objetos, mas como expressão de eticidade e liberdade, dá origem a uma concepção de sujeito de ação e conhecimento, portanto, é também sujeito moral. Segundo Vincenti (1994, p. 8), existir como sujeito significa não precisar referir-se a outro ser ou existência para definir, compreender ou justificar o que se é, sujeito é aquele que se sustenta ele mesmo na existência. A concepção de sujeito de Kant funda as concepções de educação como formadora de sujeitos racionais, capazes de ação intelectual e moral, com condições de construir a si e ao mundo de forma emancipada. Segundo Hermann (1999, p. 47), a liberdade é uma qualidade central na filosofia do sujeito e implica em elevar ao máximo a responsabilidade do homem pela própria construção. Como a liberdade se estabelece na medida em que se guia por princípios racionais, ela é a garantia do aperfeiçoamento.

Segundo Martini (1993, p. 112), Kant trabalha nas duas primeiras críticas com dois conceitos de liberdade: a liberdade como espontaneidade e a liberdade como autonomia. A questão que se coloca é como passar de um estado de independência para o estado de adequação livre à lei moral? Na obra *Sobre a Pedagogia Kant* (1996b, p. 30), se refere à educação como composta por um aspecto negativo e um positivo. A educação negativa, ou seja, a disciplina, é necessária para que a vontade do educando não seja corrompida por suas inclinações sensíveis e, a educação positiva é a instrução e o direcionamento, portanto, pertence à cultura. Desse modo a educação consiste em exercer uma espécie de imposição de limites sobre o estado da natureza a fim de que a liberdade possa se expandir abrindo espaço para a cultura. Kant busca um conceito sintético que concilie essa passagem e os dois conceitos de liberdade subsumidos nela, liberdade como espontaneidade e liberdade como autonomia e que, portanto, possa ligar obediência e liberdade, submissão e vontade. Para o filósofo, os animais são treinados e o homem também pode ser, mas para este, o treinamento é insuficiente. O treinamento não é um fim e por isso não pode ser usado como conceito sintético que mediatiza natureza e cultura, animalidade e humanidade, disciplina e liberdade. Kant indica esse conceito sintético no conceito de trabalho. Segundo Martini (1993, p. 113), para Kant o trabalho é, a princípio, obediência. O trabalho traz consigo a necessidade, a submissão ao outro, o peso do mundo, mas ao mesmo tempo o trabalho é liberdade, pois nele o homem se descobre obra de si mesmo, assim o trabalho é liberdade e autorrealização. Desse modo, liberdade e obediência são unidas sinteticamente na noção de trabalho, mediante a passagem da natureza à cultura. Por isso, “É de suma importância que as crianças aprendam a trabalhar. O homem é o único animal obrigado a trabalhar. Para que possa ter seu sustento, muitas coisas deve fazer necessariamente para tal” (KANT, 1996b, p. 65). Ao apresentar o

conceito de trabalho como conceito sintético da educação, Kant liga a experiência individual do homem à experiência da humanidade:

Concluindo, podemos ver que as Reflexões sobre a Educação de Kant encontram na idéia de trabalho, na sua acepção mais ampla, uma forma de integrar experiência de cada geração humana ao operar o mundo com a questão metafísica da liberdade que permite a ligação dessas experiências a um ideal de humanidade esclarecida e emancipada. (MARTINI, 1993, p. 113).

O trabalho possibilita a síntese entre submissão e liberdade pois permite o acesso à ideia de uma humanidade em formação. Nesse processo de formação o homem emancipa-se na medida em que é capaz de estabelecer racionalmente seu próprio projeto.

2.2. KARL MARX E A EMANCIPAÇÃO²¹

Em Marx a emancipação deixa de ser uma categoria que se refere ao sujeito autônomo e passa a estar relacionada à categoria de trabalho. Segundo Flickinger (1992, p. 499), o termo emancipação em Marx não tem mais a ver com o encanto do sujeito liberal burguês enraizado na velha ideia de subjetividade, ou seja, no indivíduo autônomo e senhor de si mesmo. Para compreendermos o que Marx entende por emancipação, precisamos compreender sua categoria de trabalho e as deformações sociais nela incluídas. Para Saviani (2004, p. 71), quando Marx procura entender em que consiste a natureza humana, a resposta formulada é o trabalho. O conteúdo da essência humana consiste no trabalho, o ser do homem, não é dado pela natureza mas produzido pelos próprios homens. Diferentemente dos outros animais que possuem a existência garantida pela natureza, bastando a adaptação para garantir a sobrevivência, o homem necessita agir sobre a natureza, transformando-a e adaptando-a às suas necessidades. Esse ato de agir sobre a natureza transformando-a é que em Marx aparece como a categoria de trabalho. Assim Marx constrói a base de sua concepção materialista da história²²:

²¹ Utilizaremos nesse subcapítulo especialmente *A ideologia Alemã* e *Teses sobre Feuerbach*, pois nessas obras “[...] o conceito de essência humana passa a coincidir com a práxis, ou seja, o homem passa a ser entendido como ser prático, produtor, transformador. Em consequência, o conceito de alienação deixa de desempenhar o papel central que desempenhava nos *Manuscritos*. Em lugar de ser o fundamento explicativo da situação humana, passa a ser considerado como um fenômeno social, que, por sua vez, é fundamentado e explicado por outro fenômeno histórico, a saber, a divisão do trabalho.” (SAVIANI, 2004, p. 78-79).

²² Segundo Abbagnano (1962, p. 624) o materialismo histórico é o cânon de interpretação histórica proposto por Marx e consiste em reconhecer os fatores econômicos (relações de trabalho e produção) como elementos

“Podemos distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião, por tudo o que se quiser. Mas eles começam a distinguir-se dos animais assim que começam a produzir os seus meios de vida [...]. Ao produzirem os seus meios de vida, os homens produzem indiretamente a sua própria vida material. [...]. Aquilo que eles são, coincide, portanto, com a sua produção, com o que produzem e também com o como produzem. Aquilo que os indivíduos são, depende, portanto, das condições materiais da sua produção.”(MARX; ENGELS, 1984, p. 15).

Para Marx e Engels (1984, p. 22), a produção das ideias e representações da consciência estão diretamente entrelaçados com a atividade material dos homens. Os homens desenvolvem a sua produção material e, no seu intercâmbio material, ao mudarem essa realidade, mudam também seu pensamento. “Não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência.”(MARX; ENGELS, 1984, p. 23). Essa concepção antropológica segundo a qual o homem se constitui enquanto tal e constitui a própria consciência através do trabalho, é o pressuposto a partir do qual Marx desenvolve sua concepção materialista de história. Sendo a consciência o resultado das relações materiais dos homens com o mundo e entre si, a transformação da sociedade não é uma questão que se refere à consciência, mas sim à transformação concreta da realidade. “A libertação é um ato histórico, não um ato de pensamento, e é efetuada por relações históricas, pelo nível da indústria, do comércio, da agricultura, do intercâmbio [...]”(MARX; ENGELS, 1984, p. 25).

A concepção antropológica de Marx, pressuposto do materialismo histórico, estabelece o trabalho como constituidor do homem, mas aqui se trata do trabalho entendido como trabalho social. É o que podemos ver na citação abaixo sobre linguagem e consciência:

A linguagem é tão velha quanto a consciência – a linguagem é a consciência real prática que existe também para outros homens e que, portanto, só assim existe também para mim, e a linguagem só nasce como a consciência, da necessidade, da carência física do intercâmbio com outros homens. [...] A consciência é, pois, logo desde o começo, um produto social, e continuará a sê-lo enquanto existirem homens. (MARX; ENGELS, 1984, p. 34).

Mas, se o trabalho é trabalho social como Marx explica o fenômeno da desigualdade social, ou, desigualdade na divisão dos produtos do trabalho? De acordo com Marx e Engels (1984, p. 35) é a divisão do trabalho que dá origem à repartição desigual do trabalho social. Para eles tal divisão do trabalho só se torna realmente divisão a partir da divisão entre trabalho material e intelectual. A maior divisão entre trabalho material e intelectual é a

preponderantes na determinação dos acontecimentos históricos. O pressuposto dessa concepção é o ponto de vista antropológico de Marx segundo o qual a personalidade humana é constituída intrinsecamente por relações de trabalho e produção que o homem entra para fazer frente à suas necessidades. A consciência do homem é um resultado dessas relações e não seu pressuposto. Marx elaborou esta teoria em oposição à Hegel, para este, é a consciência que determina o ser social do homem.

separação da cidade com o campo. A partir de tal divisão que surge o trabalho coercitivo no qual está presente a exploração do trabalhador. Segundo Sarup (1980, p. 109), para Marx, o trabalho é coercitivo não devido à sua natureza, mas às condições históricas em que ele é realizado. No capitalismo, a produção é realizada em circunstâncias tão alienadoras que o trabalho, a atividade criativa do homem, se torna um processo de desumanização. No capitalismo os objetos, produtos da atividade auto-realizadora e criativa do trabalhador, lhe são tomados. Ele não consegue ser dono do produto do seu trabalho, que se torna hostil e alheio a ele. “No trabalho alienado interrompe-se o ciclo da exteriorização e da apropriação das forças essenciais objetivadas. O produtor é separado da fruição de seus produtos, nos quais podia reencontrar-se a si mesmo e, com isso, aliena-se de si mesmo.”(HABERMAS, 2002c, p. 92). Essa alienação do homem em relação a seu produto também implica em alienação na relação entre os homens na medida em que no capitalismo o trabalho se torna uma mercadoria. Desse modo, o trabalho se torna não a satisfação de uma necessidade, mas um meio de satisfação de outras necessidades; a vida do trabalhador se torna apenas meio para ele existir. Ou seja, o sujeito humano se transforma no objeto de seus próprios produtos. Ao contrário de Feuerbach, para Marx a alienação não é algo decorrente de uma essência humana universal e abstrata, ela é uma forma concreta do trabalho humano que está condicionado historicamente. Desse modo, Marx e Engels nas *Teses sobre Feuerbach* estabelecem a relação entre materialismo e práxis: “A insuficiência principal de todo o materialismo até os nossos dias (o de Feuerbach incluído) é a de a coisa, a realidade, o mundo sensível, serem tomados sob a forma do objeto ou da contemplação; mas não como atividade humana sensível, práxis”. (MARX; ENGELS, 1984, p. 107). Marx e Engels (1984, p. 108), estabelecem a práxis²³ revolucionária como a possibilidade para a mudança das circunstâncias e para a autotransformação. Desse modo, a emancipação está relacionada necessariamente à práxis.

Segundo Canielles e Oliveira (2011, p. 6-7), Marx estabelece uma diferenciação entre emancipação política e emancipação humana. A emancipação política representa um grande

²³ A práxis revolucionária em Marx está relacionada à transformação concreta das estruturas sociais de exploração:

“A transformação da teoria, isto é, sua transformação de utopia (ou ideologia) em ciência, é condição indispensável da práxis revolucionária. [...] Trata-se não de criar a consciência de um fato existente, mas, sim, de derrubar o que existe, de transformar as coisas.”(VÁZQUEZ, 2011, p. 155).

“A necessidade da práxis revolucionária que conduz a essa solução não surge de uma contradição entre a história e a verdadeira essência humana, mas, sim, de uma contradição entre as forças produtivas e as relações de produção. O proletariado não é agora o ser que encarna o sofrimento humano universal, ou o trabalhador que nega sua essência humana no trabalho, mas sim, antes de tudo, o membro de uma classe social que, pelo lugar que ocupa na produção, e por estar vinculado à forma mais avançada de produção, entra em conflito com a classe dominante e, ao adquirir a consciência da necessidade da revolução, leva-a a cabo para abolir o domínio de todas as classes, abolindo as próprias classes.”(VÁZQUEZ, 2011, p. 157-158).

progresso mas não é a última etapa da emancipação humana em geral. A emancipação política representa a emancipação da sociedade civil. Dentro de um ordenamento capitalista, a emancipação política é o máximo a que se pode aspirar e a emancipação humana só é possível em um novo ordenamento social. Por exemplo, com a emancipação política é possível conseguir liberdade religiosa o que não liberta o homem da religião, é possível conseguir liberdade de propriedade, o que não liberta o homem da propriedade e do egoísmo gerado pela ambição de seu acúmulo. No contexto marxiano, a emancipação só poderá ser concretizada com a superação do sistema do capital, e ninguém alcança esse objetivo na individualidade, pois é um processo coletivo e social. A emancipação humana está no horizonte de toda a produção de Marx, é o princípio pelo qual haveria a possibilidade de rompimento e superação do modelo social do capital e a possibilidade de instauração de um novo modelo social que acabaria com a dualidade do homem na sociedade. Ou seja, a emancipação humana só é possível quando o homem individual for superado e, coletivamente, determinar-se como ser genérico. “Para isso, é necessário uma nova consciência política e social, e isto, exigiria uma formação integral do Homem e de suas potencialidades - através da Educação e do Trabalho”. (CANIELLES; OLIVEIRA, 2011, p. 7). Para Marx a emancipação possui um caráter único – só é possível através da superação do sistema do capital.

Assim, o homem não é capaz de se emancipar na individualidade. Logo, a emancipação envolve algumas características específicas e complexas: a) Como já mencionamos, é um processo coletivo e social; b) Para que a emancipação ocorra é necessária uma mudança na forma de pensar e agir em sociedade - através da formação omnilateral do homem (Educação integral – aspectos intelectual e trabalho manual); c) superação da alienação em suas diferentes formas. (CANIELLES; OLIVEIRA, 2011, p. 17).

Para uma educação emancipatória, sob o ponto de vista marxista, há centralidade da formação omnilateral do homem. Segundo Markert (1996, p. 31), as ideias de Marx sobre a formação e o princípio da omnilateralidade nos levam a concluir que a característica principal da práxis politécnica está no estabelecimento da integração da educação geral e da formação para o trabalho. Quase todos os autores definem como objetivo último da politécnia o desenvolvimento da omnilateralidade nos indivíduos. “Talvez não seja difícil obter um consenso sobre princípios de politécnia, tais como: relação entre educação e trabalho; ligação entre educação intelectual e prática; integração entre educação geral e profissional; aproximação entre uma síntese de áreas especializadas [...]. (MARKERT, 1996, p. 16). Essa educação omnilateral se desenvolve como práxis pedagógica em que a formação para o

trabalho e a formação cultural estão integrados com o objetivo de superar a consciência alienada e construir uma práxis transformadora da realidade concreta.

Segundo Habermas (2002c, p. 91) a filosofia da práxis concebe o processo de formação da espécie como autoprodução, portanto, considera o trabalho como o princípio da modernidade e não a consciência de si. Do princípio trabalho, derivam as forças produtivas técnico-científicas. Se considerarmos o pensamento habermasiano, tal concepção marxista é redutora na medida em que elege a categoria trabalho como a única que pode realizar os potenciais da racionalidade contidos na história. Em Marx a emancipação está ligada diretamente à categoria trabalho, em Habermas o resgate da concepção emancipatória de razão não se dá automaticamente com a superação das relações de trabalho alienadas, mas exige uma nova mediação, a categoria da intersubjetividade.

2.3. NIETZSCHE E HEIDEGGER: PROJETO EMANCIPATÓRIO MODERNO SOB SUSPEITA

O projeto emancipatório moderno, que em educação estende suas raízes especialmente em Kant e Marx, do ponto de vista teórico, é posto sob suspeita especialmente com Nietzsche, Heidegger e pensadores da Escola de Frankfurt²⁴. Para Habermas (2002c, p.80) há em comum entre os pensadores/filósofos da suspeita a acusação contra uma razão fundada no princípio da subjetividade. Para eles a razão só denuncia a opressão, degradação, exploração e alienação, para implantar em seu lugar a dominação implacável de sua racionalidade. “Uma vez que esse regime de subjetividade dilatada em falso absoluto transforma os meios da conscientização e da emancipação em outros tantos instrumentos da objetivação e do controle, ele se proporciona uma imunidade sinistra nas formas da dominação oculta”. (Habermas 2002c, p. 80).

Para Habermas (2002c) Nietzsche é o ponto de viragem, ou placa giratória, que altera a direção da trajetória anteriormente seguida pelo discurso filosófico da modernidade. Essa virada representa a opção por uma crítica radical à razão, renunciando a uma nova revisão do

²⁴ Trazemos para a discussão autores que criticam a ideia de emancipação para demonstrar que a reconstrução elaborada a partir dos conceitos de razão comunicativa e razão dialógica de Habermas e Freire, respectivamente, leva em conta tais críticas e desconstrução. Elas possuem um valor “terapêutico” fundamental por possibilitarem a superação da abordagem metafísica contida na proposta moderna.

conceito de razão, e uma postura contrária ao projeto da modernidade, desacreditando na razão como recurso capaz de promover a emancipação humana.

Trata-se agora de um total abandono da modernidade esvaziada pelo niilismo. Com Nietzsche, a crítica da modernidade renuncia, pela primeira vez, a reter seu conteúdo emancipador. A razão centrada no sujeito é confrontada com o absolutamente outro da razão. E, enquanto instância contrária à razão, Nietzsche invoca as experiências de autodesvelamento, transferidas ao arcaico, de uma subjetividade descentrada e liberta de todas as limitações da cognição e da atividade com respeito a fins, de todos os imperativos da utilidade e da moral. A ruptura com o princípio da ‘individuação’ torna-se a via para escapar da modernidade. (HABERMAS, 2002c, p. 137).

O projeto moderno, como elaborado especialmente por Kant, centrava a emancipação na ideia de sujeito, que pela razão chegaria à ação moral e intelectual esclarecidas. E o projeto pedagógico moderno funda-se na metafísica de subjetividade, aspira à universalidade e pressupõe a ideia de aperfeiçoamento moral, de emancipação, crê no sentido e no aperfeiçoamento histórico. Segundo Hermann (2001, p. 89) o pensamento de Nietzsche é uma das críticas mais profundas da ideia de ética universal, base para o projeto pedagógico moderno. Como profundo conhecedor do homem, Nietzsche em seu tempo, já percebeu a impossibilidade de realização plena dos ideais iluministas e vai procurar tirar o *véu de Maia* (NIETZSCHE, 2003, p. 30) da realidade. Para ele, o sentido da vida, da história, os valores morais, não se estabelecem por um supracosmético, por um *a priori*, mas, estabelecem-se como perspectivas humanas. Tanto o conhecimento quanto a moral são tentativas do homem em impor ordem ao mundo. A força da qual deriva tanto a capacidade de conhecer quanto a capacidade de produzir valores é a vontade de poder.

Para Safranski (2001, p.294), Nietzsche pensa a vida como potência criadora e nesse sentido a chamara de vontade de poder. A vontade de poder é o impulso básico, está em obra em todo vivente, não se restringe à autoconservação, é uma busca em tornar-se mais. Os seres vivos não procuram apenas se manterem vivos, querem dar vazão à sua força. “Os fisiólogos deveriam refletir antes de estabelecer o impulso de autoconservação como o impulso cardinal de um ser orgânico uma criatura viva quer antes de tudo dar vazão a sua força – a própria vida é vontade de poder-: a autoconservação é apenas uma das indiretas, mais frequentes consequências disso”. (NIETZSCHE, 2005, p.19). O “conceito chave” vontade de poder está na origem inclusive da nossa atividade racional: “O mundo visto de dentro, o mundo definido e designado conforme o seu caráter inteligível – seja justamente vontade de poder e nada mais.” (NIETZSCHE, 2005, p. 40). Para Nietzsche “A razão não é mais do que poder, do que vontade de poder pervertida que esconde tão esplendidamente”. (Habermas, 2002c, p. 81).

Safranski (2001, p.264) afirma que Nietzsche enxergou que o poder não é algo substancial, mas relacional, e, a vontade de poder é a multiplicidade das forças em combate umas com as outras. É o jogo e o contrajogo dessa multiplicidade de forças. As unidades de poder são mutáveis, a unidade é apenas organização, sob a ascendência transitória de vontades de poder dominantes. Dessa forma: “A unidade de formação de domínio, nas quais está inserida a multiplicidade de quanta de força, não tem nenhum ser.” (MÜLLER-LAUTER, 1997, p. 75). O ser é uma ficção vazia. A unidade é uma tentativa de nosso intelecto para compreender e simplificar a realidade, o que leva ao engano e à ilusão. “De fato, nada até agora teve mais ingênua força persuasiva do que o erro do ser,...” (NIETZSCHE, 1996, p. 375). Por isso, na tentativa de autoafirmação, de criar, de querer mais, a vontade de poder cria um número infinito de “verdades”. Dessa forma, para Nietzsche, conhecer é um processo de poder no qual estão em jogo forças criativas, e que produz figuras e ideias acabadas, que se afirmam como verdade na medida em que possuem poder para tal, na medida em que se impõe como tal. Se as verdades não são dadas a nós a priori e sim criadas por nós, elas são, portanto, interpretações que fazemos da realidade, são perspectivas em meio a inúmeras outras. O critério de verdade deixa de ser universal e passa a ser condicionado ao poder que a interpretação possui para se estabelecer.

Todas as interpretações são perspectivas; não há qualquer parâmetro de medida no qual se pudesse provar qual é mais correta e qual a menos correta, o único critério para a verdade de uma exposição da efetividade consiste em que medida ela está em condições de se impor contra outras exposições. Cada exposição tem tanto direito quanto tem poder. A compreensão da perspectiva de todas as interpretações, a que conduz a doutrina da vontade de poder de Nietzsche, pode por isso, propiciar aos que são fortes em poder a boa consciência para a incondicional imposição de seus ideais. (MÜLLER-LAUTER, 1997, p. 131).

Segundo Zatti (2008, p. 105), Nietzsche refuta a existência de conhecimentos profundos no sentido metafísico, para ele o conhecimento é uma força de superfície. Para o filósofo alemão, o conhecer se faz por meio de conceitos e assim sendo, o pensar é um denominar, o que decorre do arbítrio do homem e não provém de nenhuma essência. Afirma que os conceitos correspondem à imagem, portanto, superficiais. Não havendo essência, o conhecimento permanece na superfície. “O que é verdade, portanto? Um batalhão móvel de metáforas, metonímias, antropomorfismos [...], após longo uso, aparecem a um povo sólidas, canônicas e obrigatórias: as verdades são ilusões [...]”(NIETZSCHE, 1996, p. 57). Verdades são ficcionais, são ficções úteis a serviço da autoconservação, mas não apenas, servem para a afirmação da vontade de poder. Dessa forma Nietzsche põe em suspeita o poder esclarecedor da razão.

Não havendo um sujeito transcendental, não havendo um mundo em si, não havendo um absoluto que garanta a universalidade; só o sujeito pode constituir-se e constituir o mundo como forma de autoconservação e expressão de sua vontade de poder. Nietzsche mostra que o sujeito identifica-se com utilitarismo e subordinação, da mesma forma que a verdade, o sujeito possui caráter ficcional e se estabelece com função de autoconservação sob a forma de dominação e de disfarce. “O sujeito – tanto o sujeito da razão como o sujeito moral – é o grande invento no qual o próprio sujeito assume a dupla tarefa de vigiar e ser vigiado, de dominar e de ser dominado, de julgar e de ser julgado, de castigar e de ser castigado, de mandar e de obedecer.” (LARROSA, 2005, p. 113).

Nietzsche exclui a validade incondicional de qualquer construção que impõe o conhecer e o agir como fundamento absoluto. Para ele o único fundamento é o ato de fundar, impor, valorar, ato criativo que aprecia ou deprecia. Esse ato criativo é uma forma de interpretação que impõe sua perspectiva, também no campo moral. “A interpretação instituidora de novos valores, por parte dos futuros poderosos só pode ser, do mesmo modo, perspectivas” (MÜLLER-LAUTER, 1997, p. 132). Na *Genealogia da Moral*, Nietzsche (1998) procura mostrar que os conceitos de bom e mau não são conceitos que se estabelecem de acordo com uma razão prática universal. Esses conceitos são expressões do modo de ser daqueles que avaliam. Quem avalia estabelece um valor, que, portanto, não é fato moral e sim uma interpretação moral. Para Nietzsche (1998, p. 33-34), a instituição da moralidade teve papel central na formação do que chamamos de civilização. O homem foi tornado confiável, sociável, por meio do que Nietzsche chamou de moralidade do costume, que teve papel fundamental para inscrever no homem o social, contendo-lhe os instintos. A moralidade do costume transformou o homem em animal manso, civilizado, doméstico. Foi a partir do momento em que o homem foi capaz de fazer promessas que foi possível um homem constante, uniforme, confiável. Mas, como o homem tem tendência natural para esquecer, e também o que causa dor fica por mais tempo na memória, os povos utilizaram castigos, sacrifícios, martírios para que as promessas não fossem esquecidas. Isso foi feito em especial pelas religiões. Com a ajuda dessa espécie de memória, chegou-se à razão, que proporciona seriedade, domínio sobre os impulsos.

Segundo Mühl (2005, p. 123), para Nietzsche, a compulsão por considerar como verdadeiros os pré-juízos *a priori* da razão não resulta do fato desses serem verdadeiros no sentido transcendental, mas seu sentido de verdade emerge da necessidade que temos em considerá-los de tal forma em função da exigência de nossa sobrevivência. A constituição da razão humana, da sua lógica, das suas categorias *a priori*, de princípios práticos *a priori*,

decorre da necessidade de sobrevivência da espécie, mas com o tempo sua origem é esquecida e toma status de verdade com pretensão de validade metafísica. Dessa forma o processo civilizatório se desenvolve muito mais por meio de um interesse técnico de autoconservação do que por um interesse emancipatório.

Nietzsche é o ponto de viragem que deu início à crítica ao poder unificador, fundamentador e emancipatório da razão. Segundo Habermas (2002c, p. 141), Heidegger retoma os motivos essenciais do messianismo dionisíaco de Nietzsche, escapando porém das aporias de uma crítica auto-referencial da razão. Heidegger pressente um resto não extinto do pensamento iluminista na estratégia de desmascaramento da teoria do poder de Nietzsche. Heidegger quer atingir a meta de Nietzsche, mas para tal, busca a destruição da metafísica ocidental de modo imanente. Para Heidegger a concepção de ser presente na metafísica ocidental originou uma concepção de mundo que conduz à dominação e à exploração. Esses males da racionalidade científica e técnica, a racionalidade instrumental, não decorrem de um desvirtuamento ou de uma patologia que se manifesta nas sociedades modernas, mas são resultado da perda do sentido do ser, o que remonta ao início da racionalidade ocidental. De acordo com Habermas (2002c, p. 189), Heidegger vê na essência totalitária de sua época, caracterizada pelas técnicas de dominação da natureza de abrangência global, de estratégia bélica e de criação de raças, a absolutização da racionalidade com respeito a fins, própria do ‘cálculo metódico de toda ação e planejamento’. Essa racionalidade funda-se na compreensão especificamente moderna do Ser: o homem tornou-se meio e medida do ente. A dominação moderna do sujeito está inserida na história da metafísica, e, a história da sociedade moderna é a história da metafísica nascida na Grécia com Platão que se caracteriza como história do esquecimento do ser, por isso Heidegger vai remontar às origens da metafísica. Ele analisa a metafísica como o pensamento que se ocupa com o ente e se esquece do problema do ser.

Dessa forma, Heidegger (2005), em *Ser e Tempo*, busca a problematização da pergunta feita por Aristóteles no início da filosofia: o que é o ser? Para Heidegger, a pergunta é significativa, mas a resposta de Aristóteles é equivocada porque diz que o ser é algo, isso ou aquilo. O ser do ente consiste, dessa forma, na entidade. Ao dizer que o ser é algo que aparece, somos determinados por uma estrutura de racionalidade como modo de pensar, pois o ser é aquilo que é identificado pela razão. Isso encerra a questão porque estabelece uma resposta definitiva, determinista, ao entender o ser como aquilo que se desvela à nós. Por isso, Heidegger propõe dar um “passo atrás” e retomar a pergunta feita por Aristóteles para irmos além da chamada história oficial da filosofia ocidental.

A filosofia grega nasce com a atitude de admiração e espanto diante do fato de que o ente é no ser. Mas o saber filosófico grego não se deteve somente nesse espanto, moveu-se na direção da busca de uma compreensão do ser do ente, para além da percepção do ente no ser. “Isso foi feito basicamente por Platão e Aristóteles, que certamente sabiam muito bem que o ente é no ser, mas estabeleceram nesse campo um pensamento do ser do ente: a *ideia* em Platão e a *enérgeia* em Aristóteles.” (WERLE, 2008, p. 24). Foi com essa ontologia que fundaram a metafísica que é base para o pensar ocidental e, concomitantemente, criaram dogmas fundantes para tal pensar.

No solo da arrancada grega para interpretar o ser, formou-se um dogma que não apenas declara supérflua a questão sobre o sentido do ser como lhe sanciona a falta. Pois se diz: ‘ser’ é o conceito mais universal e o mais vazio. Como tal, resiste a toda tentativa de definição. Esse conceito mais universal e, por isso, indefinível prescinde de definição. Todo mundo emprega constantemente e também compreende o que ele, cada vez, pretende designar. Assim o que, encoberto, inquietava o filosofar antigo e se mantinha inquietante, transformou-se em evidência meridiana, a ponto de acusar quem ainda levantasse a questão de cometer um erro metodológico. (HEIDEGGER, 2005, p. 27-28).

Heidegger procura remontar o pensamento ao seu começo, à sua origem, e isso principalmente por ter havido um afastamento do homem de seu destino no mundo que, na linguagem heideggeriana, se traduz como sendo o esquecimento do ser na metafísica ocidental e redundante na confusão entre ser e ente. Para esclarecer essa questão, precisamos atentar à diferença ontológica entre ser, ente e *dasein* (pre-sença). As coisas que estão a nossa volta são os entes. O ser é o fundamento escondido, é uma imersão que ao aparecer nos entes se esconde. O *dasein* é o ser que interpreta. O ser humano possui uma relação com o próprio ser, ao que Heidegger chama de existência. “*Dasein* ou existência significam, pois: nós não apenas somos, mas percebemos que somos. E nunca estamos acabados, [...], mas em todos os pontos estamos abertos para o futuro.” (SAFRANSKI, 2000, p. 190). Heidegger (2005) define o homem como *dasein* (pre-sença), enquanto ente da linguagem, o único que faz a pergunta sobre o sentido do ser. Segundo Werle (2008, p. 26-27), com Heidegger a noção de razão e, por conseguinte, da filosofia, sofre uma profunda mudança de registro, pois trata-se de pensar o *logos* pela sua forma inicial de manifestação e de surgimento, o que remete para o tema da linguagem, como sendo justamente esse *logos* em estado nascente. A correspondência mais forte e original ocorre pela experiência da linguagem. É aqui a última instância que se realiza propriamente o sentido do *logos*. Exercer a razão é torná-la como processo de recolha, o que de fato ocorreu pela linguagem. A linguagem não consiste então numa mera operação

específica de emitir palavras ou sons com significado, e sim, num ato de se pôr ou se inserir no ente em sua totalidade, de recolhê-lo deixando que seja.

Para Heidegger, o *dasein* (pre-sença) compreende seu ser, sendo. Ou seja, a pre-sença sempre compreende a si mesma a partir de sua existência. Em outras palavras, a característica ôntica do *dasein* consiste em que ele é ontologicamente. “A expressão *ôntico* designa tudo o que existe. A expressão *ontológico* designa o pensar curioso, espantado, assustado, sobre o fato de que eu existo e que qualquer coisa exista.” (SAFRANSKI, 2000, p. 190). O homem é um ente que possui existência e, enquanto tal, não possui a essência previamente determinada, cabe a ele estabelecer os projetos para a própria existência. “Em *Ser e Tempo* Heidegger trabalha com a prova filosófica de que o *Dasein* humano não tem outro apoio senão esse *aí* (da), que é seu.” (SAFRANSKI, 2000, p. 187). Isso remete à interpretação do tempo como o horizonte possível de qualquer compreensão do ser. O tempo é o horizonte aberto. Temporalidade é a experiência do passar presente, futuro e finalmente mortal. A temporalidade estabelece dois aspectos para o *dasein*: o ser para-a-morte e o ser-possível. Dessa forma, o tempo é o sentido do ser, mas o tempo não nos dá sentido. Diante da pergunta pelo sentido há uma tendência em buscá-lo como algo no qual seja possível se orientar: Deus, moral, leis universais. Mas para Heidegger, isso representa uma fuga do *dasein* de sua temporalidade e de seu ser possível. Na tradição filosófica a pergunta pelo sentido foi feita e respondida como uma metafísica da presença, e aí caiu em absurdo engano. Para Heidegger o verdadeiro sujeito da pergunta pelo sentido do ser é a situação fundamental da angústia. É na angústia pela morte que o homem indaga pelo sentido de seu ser. Para Safranski (2000) a angústia é diferente do temor, ela é indeterminada e ilimitada. Temos angústia do mundo como tal. Diante da angústia tudo cai por terra, nu, despido de qualquer importância. “O que foi queimado pela angústia revelou o cerne de fogo do *dasein*: o ser-livre para a liberdade do escolher-a-si-mesmo e do apreender-a-si-mesmo.” (SAFRANKI, 2000, 192).

A condição humana de ser-livre nos remete a um elemento central no pensamento de Heidegger, a historicidade. Sendo o homem um ente em especial (*dasein*), que escolhe-a-si-mesmo, o sentido só surge no homem e sua história. “Heidegger quer fazer seus ouvintes despencarem no grande vazio, escutarem o rumor fundamental da existência, quer abrir o momento em que nada mais interessa, em que não se oferece nenhum conteúdo de mundo em que a gente possa se agarrar ou com que possa se preencher.” (SAFRANSKI, 2000, p. 236). Daí a crítica heideggeriana à objetificação. A vida humana nos escapa quando a queremos compreender de uma postura teórica, objetivadora. No pensamento objetivador desaparecem as relações de mundo e vida. Segundo Safranski (2000), para Heidegger, a objetificação

científica do ser humano é um fugir da temporalidade inquietante do *dasein*. Para Stein (2002, p. 129) a subjetividade elevada ao extremo faz de tudo o que ela encontra apenas material para a objetificação, dessa forma, a técnica se estabelece como ‘deserto do ser’, nela o ser está ausente. A técnica olha apenas nessa perspectiva, esquece que tudo é sustentado por algo mais profundo, que subjaz, se esconde e se vela. Por isso a técnica é o deserto do ser e o filosofar de Heidegger se volta para a “treva do mundo vivido”. “A técnica é a perfeita objetivação da representação, portanto da tendência essencial da metafísica.”(STEIN, 2002, p. 155).

Pela analítica existencial, em *Ser e Tempo*, Heidegger busca demonstrar que a racionalidade humana não se esgota no nível, lógico, epistemológico, metodológico. A modernidade ao estabelecer uma relação objetivadora com as coisas, esquece do ser e busca na subjetividade individual o subterfúgio para implementar um processo de controle e manipulação. O desenvolvimento das ciências modernas é feito à custa do desaparecimento do pensamento dos fundamentos últimos do saber e do ser. Para Habermas (2002c, p. 194), Heidegger volta-se sempre contra a abordagem monológica da filosofia da consciência.

O homem possui diante de si um horizonte temporal aberto e disponível no qual tem de viver. Para Heidegger o dispositivo fundamental para lidar com esse mundo é a preocupação (*Sorge*). “Heidegger usa a expressão no sentido de providenciar, planejar, importar-se, calcular, prever.” (SAFRANSKI, 2000, p. 198). Como estamos jogados na existência, somos acontecimento do ser, vislumbramos um horizonte aberto, temos que nos importar com aquilo que nossa vida é e pode ser. O pensamento não tem nada a criticar e a combater, apenas deixar o ser acontecer, revelar-se. O homem não determina o sentido da existência e da história, quem determina é o ser. “O homem não é mais o guardador de lugar do nada, mas o guardião do Ser, o ser-mantido-para-fora na angústia cede à alegria e ao agradecimento pela benevolência do Ser, a teimosia do destino cede à submissão do destino do Ser, a autoafirmação ao devotamento.”(HABERMAS, 2002c, p. 214). O ser é o mistério que se revela ao homem de forma imprevisível, aleatória, contingente.

O acontecer do Ser pode ser apenas experimentado com devoção e exposto em narrativas não podendo ser alcançado nem explicado com argumentos. Heidegger rejeita o conceito de liberdade da ontologia existencial. O ser-aí não é mais considerado como o autor dos projetos do mundo à luz dos quais o ente se mostra e se retira de uma só vez; ao contrário, a produtividade da criação de sentido que abre o mundo passa para o Ser mesmo. O ser-aí submete-se à autoridade do sentido incontrolável do Ser e despoja-se da vontade de auto-afirmação, suspeita de subjetividade. (HABERMAS 2002c, p. 215).

Dessa forma, para Heidegger, a liberdade não diz respeito à vontade do ser humano, ela é inerente ao ser. Se não está ligada à vontade do ser humano, ela não pode ser entendida como autonomia e não possui poder emancipador. Liberdade representa antes o retorno ao estado autêntico do ser-para-a-morte. Para ele, não há liberdade no coletivo, este é sempre manifestação de perda da autenticidade. Dessa forma Heidegger nega o poder emancipador da humanidade na coletividade e pela crítica ao sujeito solipsista, apresenta um indivíduo que encontra sua autenticidade ao assumir sua condição de ser mortal e elimina a possibilidade do sujeito consciente, ativo, transformador, crítico capaz de emancipação.

Nietzsche e Heidegger são os filósofos que levantam suspeitas radicais a metafísica ocidental e seu otimismo de construção racional de sociedades esclarecidas. Nietzsche desconstrói a noção de *telos*, ao inverter o platonismo põe fim à visão dualista de mundo (sensível/suprassensível) e estabelece o niilismo como horizonte de interpretação da metafísica. Heidegger desconstrói a noção de *arché*, “nega o fundamentalismo do pensamento que se baseia em um primeiro, tanto faz se se apresenta nas formas tradicionais da metafísica ou nas da filosofia transcendental de Kant até Husserl.” (HABERMAS, 2002c, p. 215). Essa suspeição dos fundamentos metafísicos leva à meditação sobre a técnica, tendo em vista que a tendência essencial da metafísica é a objetivação da representação, o que é feito de forma mais perfeita pela técnica.

Penso que podemos vislumbrar aqui, paradoxalmente, uma estranha cumplicidade entre Heidegger e Nietzsche, pelo menos quanto a certos aspectos de seu pensamento ligados à sua intransigente recusa da sociedade dos últimos homens. Em ambos os filósofos podemos discernir uma denúncia do delírio onipotente, configurado na vontade coletiva de poder que determina o modo de ser do mundo moderno: em Nietzsche ela assume mais a forma de uma reflexão sobre o aprofundamento e a extensão do niilismo, ao passo que em Heidegger se apresenta mais como uma meditação sobre a essência da técnica. Em comum entre ambas existe uma tentativa de alertar para os perigos inerentes à cega confiança nas virtualidades do fazer humano, potencializado pela ciência moderna. (GIACOIA JÚNIOR, 2005, p. 207).

Segundo Martini (2009, p. 25), para Vattimo a articulação da posição de Heidegger e Nietzsche aponta para a crise do humanismo pois ele se identificou com a metafísica ao estabelecer a técnica como projeto global da ciência moderna que reduz a compreensão de todos os entes à vínculos causais, previsíveis e domináveis. A técnica em sua aparência parece ameaçar a metafísica e o humanismo, mas, humanismo, metafísica e técnica têm a mesma origem, a “concepção de ser como fundamento que assegura a razão e na qual a razão se assegura”(idem).

Heidegger aborda a questão da técnica de forma mais específica na conferência *A Questão da Técnica*, realizada em Munique no ano de 1953. Segundo Safranski (2000, p. 460), Heidegger não foi o único a abordar a questão da técnica nesse período; em plena guerra fria a técnica era apresentada como um destino ora de forma demonizada ora como salvação. Em 1953, por exemplo, é publicado *Admirável Mundo Novo* de Aldous Huxley, romance que apresenta seres humanos que são programados na proveta quanto à profissão e felicidade, em uma sociedade totalitária regida apenas pela técnica. No mesmo ano Alfred Weber publica *O Terceiro ou o Quarto Homem* que descreve o horror de uma civilização técnica e homens-robôs que surgem a partir de uma etapa de evolução da espécie mas regridem intelectual e espiritualmente. Ainda em 1953 Friedrich Georg Jünger publica *A Perfeição da Técnica* no qual defende que a técnica não é apenas um meio, um instrumento, porque o técnico já transformou o ser humano internamente e os objetivos a que ele se propõe já são tecnicamente determinados. Enfim, a conferência *A Questão da Técnica* de Heidegger não é um esforço isolado, havia um grande debate estabelecido ao qual o filósofo toma a palavra.

Nessa conferência, distancia-se das concepções extremistas que diabolizavam a técnica e das que de forma positivista apresentavam a técnica como salvação, como algo neutro que traria progresso infinito à humanidade. “A maneira mais teimosa, porém, de nos entregarmos à técnica é considerá-la neutra, pois essa concepção, que hoje goza de um favor especial, nos torna inteiramente cegos para a essência da técnica.”(HEIDEGGER, 2006, p. 11). Não estar cego para a essência da técnica é questioná-la para estabelecer um relacionamento livre, capaz de abrir a Pre-sença à essência da técnica. Questionar a técnica significa perguntar o que ela é. Para Heidegger (2006, p. 12-13) permanece correta a afirmação que estabelece a técnica como um meio para um fim, um instrumento. Mas, embora correta, a determinação instrumental da técnica não mostra sua essência.

O que a essência da técnica tem a ver com desencobrimento? Tudo. Pois é no desencobrimento que se funda toda a produção. Esta recolhe em si, atravessa e rege os quatro modos de deixar-viger a causalidade. À esfera da causalidade pertencem meio e fim, pertence a instrumentalidade. Esta vale como o traço fundamental da técnica. Se questionarmos, pois, passo a passo, o que é propriamente a técnica conceituada, como meio, chegaremos ao desencobrimento. Nele repousa a possibilidade de elaboração produtiva. A técnica não é, portanto, um simples meio. A técnica é uma forma de desencobrimento. Levando isso em conta, abre-se diante de nós todo um outro âmbito para a essência da técnica. Trata-se do âmbito do desencobrimento, isto é, da verdade. (HEIDEGGER, 2006, p. 17).

A origem grega da palavra técnica se refere tanto ao fazer na habilidade artesanal quanto ao fazer na arte, é *poiésis*, por isso é algo poético. Mas não apenas, técnica aparece nos

filósofos gregos, juntamente com a ciência, relacionada com o descobrimento, é uma forma de verdadeiro. O decisivo da técnica não reside para os gregos no fazer ou manusear, nem na aplicação dos meios, mas no descobrimento e, é nele que se constitui em uma produção. A técnica moderna é incomparavelmente diferente da anterior, ela também é descobrimento, mas o descobrimento dominante na técnica moderna não se desenvolve numa produção no sentido da *poiésis*. “O descobrimento, que rege a técnica moderna, é uma exploração que impõe à natureza a pretensão de fornecer energia, capaz de, como tal, ser beneficiada e armazenada.”(HEIDEGGER, 2006, p. 18-19). O descobrimento que domina a técnica moderna possui como característica o pôr, no sentido de explorar. Realizando a técnica o homem participa da dis-posição, como um modo de descobrimento. Sendo o descobrimento da dis-posição, a técnica moderna não se reduz a um mero fazer do homem. Heidegger situa a essência da técnica moderna na com-posição²⁵. O verbo pôr, inscrito no termo com-posição, não indica apenas exploração, também pro-por, ex-por, no sentido da *poiésis*. Este pro-por produtivo e o dis-por explorador são diferentes mas preservam um parentesco de essência, ambos são modos de descobrimento do verdadeiro. A técnica moderna utiliza as ciências exatas da natureza porque sua essência repousa na com-posição, desse modo nasce a aparência enganosa de que a técnica moderna se reduz à aplicação das ciências naturais. (cf. HEIDEGGER, 2006, p. 26).

A essência da técnica é de grande ambigüidade. Uma ambigüidade que remete para o mistério de todo descobrimento, isto é, da verdade. De um lado, a com-posição impele à fúria do dis-por que destrói toda visão do que o descobrimento faz acontecer de próprio e, assim, em princípio, põe em perigo qualquer relacionamento com a essência da verdade. De outro lado, a com-posição se dá, por sua vez, em sua propriedade na concessão que deixa o homem continuar a ser – até agora sem experiência nenhuma, mas talvez no porvir com mais experiência - o encarecido pela veri-ficação da essência da verdade. (HEIDEGGER, 2006, p. 35).

Para Heidegger (2006, p. 35), a questão da técnica é a questão da constelação em que acontece, em sua propriedade, em descobrimento e encobrimento, a vigência da verdade. Portanto, a essência da técnica não tem nada de técnico, a consideração essencial de seu sentido e sua discussão decisiva têm de dar-se num espaço que de um lado seja consanguíneo e de outro fundamentalmente estranho. A arte²⁶ proporciona um espaço assim, desde que ela

²⁵ “Chamamos aqui de com-posição o apelo de exploração que reúne o homem a dis-por do que se dê-encobre como disponibilidade”. (HEIDEGGER, 2006, p. 23).

²⁶ Heidegger (2006, p. 36), faz referência às origens ocidentais na Grécia em que a técnica estava ligada tanto ao fazer da habilidade artesanal quanto à produção, a *poiésis*. A arte era um des-encobrir produtor e pertencia à *poiésis*, a arte era piedade, isto é, integrada na regência e preservação da verdade.

não se feche à constelação da verdade que se está a questionar. “Pois questionar é a piedade do pensamento²⁷”. (HEIDEGGER, 2006, p. 38).

2.4. ESCOLA DE FRANKFURT: A DIALÉTICA DO ESCLARECIMENTO

Adorno (2006, p. 181) na obra *Educação e emancipação*, afirma que Kant definiu a emancipação de uma forma inteiramente consequente, como uma categoria dinâmica, como um vir-a-ser e não um ser, ao afirmar que não vivia em uma época esclarecida e sim de esclarecimento. Mas Adorno alerta que se não quisermos usar a palavra emancipação em um sentido meramente retórico, é preciso ver efetivamente as enormes dificuldades que se opõe à emancipação em nossa organização do mundo. Adorno e Horkheimer na obra *Dialética do esclarecimento* partem do diagnóstico da racionalidade prevalecente e constataam um paradoxo que não apresenta um horizonte de superação: a racionalidade perdeu seu caráter emancipador, concebida como esclarecimento não consegue esclarecer-se a si mesma.

Segundo Adorno e Horkheimer (2006, p. 17), “[...] o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores”, seu programa “[...] era o desencantamento do mundo. Sua meta era dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber”. Bacon compreendeu bem a mentalidade da ciência que se seguiu a ele ao perceber que o suposto casamento feliz entre entendimento humano e natureza se estabelece como uma relação “patriarcal”, ou seja, o entendimento vence a superstição ao imperar sobre a natureza desencantada. Esse saber não visa conceitos, imagens ou o prazer do entendimento, mas o método, a utilização do trabalho, o capital, é portanto, técnico. “A técnica é a essência desse saber.” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 18). Para os iluministas, por meio da técnica e da ciência, os homens se tornariam senhores do mundo libertos do mito e da magia, no entanto, o homem tornou-se vítima do progresso da dominação técnica. Dessa forma, a razão vai perdendo seus vínculos com a proposta originária de uma pretensa emancipação, segundo Prestes (1996, p.28), a confiança na razão capaz de assegurar o progresso da humanidade é submetida a um desmoronamento pela não realização de metas previstas de libertação do homem e advento de formas de tirania e obscurantismo.

²⁷ Na tradução que consta na obra de Safranski (2000, p. 459), o mesmo trecho é traduzido como “Pois indagar é a devoção do pensar”.

Por isso Adorno e Horkheimer elaboram uma crítica ao processo de instrumentalização da razão. Segundo Mühl (2003, p. 136), eles entendem que o sentido fundante da modernidade é o domínio sobre a natureza externa objetivada e a natureza interna reprimida, o que fez com que toda a racionalidade fosse submetida aos ditames da racionalidade instrumental, cuja expressão teórica suprema é a ciência moderna, que entendida positivamente, substitui toda aspiração de conhecimento do mundo por sua utilização técnica.

O saber que é poder não conhece barreira alguma, nem na escravização da criatura, nem na complacência em face dos senhores do mundo.[...] O que os homens querem aprender da natureza é como empregá-la para dominar completamente a ela e aos homens. Nada mais importa. Sem a menor consideração consigo mesmo, o esclarecimento eliminou com seu cautério o último resto de sua própria autoconsciência. Só o pensamento que se faz violência a si mesmo é suficientemente duro para destruir os mitos”. (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 18).

Dessa forma os filósofos diagnosticam um paradoxo constitutivo no processo de esclarecimento, para o qual não há um horizonte de superação. A razão, na medida em que é concebida e gerada como esclarecimento, perde seu caráter emancipador por não ser capaz de esclarecer-se a si mesma. Desse modo, o motivo básico da frustração do projeto emancipador moderno reside no conceito de razão que orientou tal projeto, a razão instrumentalizada. Segundo Jaehn (2005, p. 53), ela constituiu-se como razão que pondera, calcula e ajusta os melhores meios a fins, portanto, acontece em sentido contrário ao projeto moderno de emancipação que exigia a determinação racional de fins. A racionalidade instrumental é um processo que absorve o sujeito, tolhe a reflexão sobre seu próprio pensamento e, produz assim, “[...] o pensamento coisificado e, por consequência, a coisificação do sujeito, que para os autores de *Dialética do Esclarecimento*, significa a subjetivação dos sujeitos em forma de ‘coisas’ ou ‘objetos’.”(JAEHN, 2005, p. 53). Esse processo tem início com a abstração da ciência moderna, o sujeito se distancia do objeto para conhecer e dominar a sua natureza, o que resulta num processo de intensa exploração que se estende para a natureza psíquica. Dessa forma, a ciência procede da mesma maneira com a natureza física e psíquica, oferecendo uma poderosa base de sustentação para a cultura moderna continuar com o processo de dominação e exploração. É a ‘coisificação do sujeito’, que em Luckács se expressa como ‘reificação dos sujeitos’.

Adorno e Horkheimer iniciam a obra *Dialética do esclarecimento* falando sobre o conceito de esclarecimento, o que é fundamental para compreendermos a crítica que fazem à razão moderna. Como já vimos nesse capítulo, para Kant o conceito de esclarecimento estava

ligado a um processo de emancipação intelectual resultado da superação da menoridade auto-culpada, que levava o homem a pensar por conta própria, ou seja, de acordo com os ditames das próprias leis racionais. Segundo Almeida (1985, p. 7), em Adorno e Horkheimer o termo esclarecimento é usado para designar um processo de “desencantamento do mundo”, pelo qual as pessoas se libertam do medo de uma natureza desconhecida, com poderes ocultos. Por isso o esclarecimento de que falam se diferencia do conceito dos filósofos iluministas: é o processo pelo qual ao longo da história os homens se libertam das forças míticas da natureza, “é o processo de racionalização que prossegue na filosofia e na ciência”.

Assim compreendem o esclarecimento como um movimento que iniciou com a filosofia pré-socrática, tendo como característica o embate entre mito e razão e que culminou na modernidade com o embate entre razão e religião. (cf. JAEHN, 2005, p. 54). A ciência moderna ao tentar sobrepor a mitologização por meio da instrumentalização racional, se transforma em uma nova mitologia. Segundo Jaehn (2005, p. 54-55), para Adorno e Horkheimer, tanto o mito quanto a ciência trazem como característica central o desejo e necessidade de dominação da natureza e do próprio homem. Mas na magia a dominação era um processo explícito, significando a verdade das coisas e a base do mundo. Já no esclarecimento moderno, a dominação ocorre de maneira implícita. Por meio da abstração, que se caracteriza como fragmentação das partes e distanciamento do sujeito em relação ao objeto, se estabelece um processo de redução, mensuração, controle, dominação. A concepção de verdadeiro passa a estar ligada ao mensurável. “O que não se submete ao critério da calculabilidade e da utilidade torna-se suspeito para o esclarecimento”. (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 19). Pautado na calculabilidade o esclarecimento busca construir um sistema através do qual possa deduzir todas as coisas. “O esclarecimento é totalitário”. (Idem).

Para Adorno e Horkheimer (2006, p.20), nos últimos escritos de Platão exprime-se o anseio de desmitologização, tornando o número o cânon do esclarecimento. Para o esclarecimento tudo o que não se reduz aos números, à unidade, é ilusão. Essa busca por unidade exige a destruição dos deuses e mitos. “Mas os mitos que caem vítimas do esclarecimento já eram o produto do próprio esclarecimento. [...] O mito queria relatar, denominar, dizer a origem, mas também expor, fixar, explicar”. (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 20). Os mitos, da forma como se encontram nos poetas trágicos, já estavam sob o signo da disciplina e do poder que Bacon enaltece como o objetivo a ser alcançado na modernidade. Com o desenvolvimento da filosofia o ser se resolve no *logos* e a distinção entre *logos* e realidade submete todas as outras distinções; o mundo é submetido ao domínio

dos homens. “O despertar do sujeito tem por preço o reconhecimento do poder como o princípio de todas as relações.” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 21). A unidade da razão estabelece a separação entre Deus e homens, mas também impõe uma semelhança quanto à soberania, ao comando. Tanto na religião judaica quanto na religião olímpica o mundo aparece como submetido aos domínios do homem.

O mito converte-se em esclarecimento, e a natureza em mera objetividade. O preço que os homens pagam pelo aumento de seu poder é a alienação daquilo sobre o que exercem o poder. O esclarecimento comporta-se com as coisas como o ditador se comporta com os homens. Este conhece-os na medida em que pode manipulá-los. O homem da ciência conhece as coisas na medida em que pode fazê-las. É assim que seu *em-si torna para-ele*. Nessa metamorfose, a essência das coisas revela-se como sempre mesma, como substrato da dominação. Essa identidade constitui a unidade da natureza. Assim como a unidade do sujeito, ela tampouco constitui um pressuposto da conjuração mágica. (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 21).

Na magia os rituais se dirigiam aos fenômenos da natureza como seres espirituais, exemplo são os ritos através dos quais o xamã se dirigia ao vento, à chuva, à serpente, e não à matérias ou exemplares da natureza. A ciência através da classificação e abstração desqualifica a natureza para abstração. A partir da abstração e da conseqüente dominação sobre os objetos, a ciência consegue transformar em coisa não apenas os objetos mas o próprio homem. Segundo Habermas (2002c, p. 157), Adorno e Horkheimer buscam demonstrar que os homens formam sua identidade na medida em que aprendem a dominar a natureza exterior ao preço da repressão da natureza interior. Tanto a ciência quanto a magia buscam alternativas para aproximar-se da natureza e compreendê-la. Ambas visam fins, mas a magia os persegue pela mimese, já a ciência pelo distanciamento progressivo em relação ao objeto. Para Adorno e Horkheimer (2006, p. 22-23), para substituir as práticas do curandeiro pela técnica industrial universal foi preciso, primeiro, que os pensamentos se tornassem autônomos em face dos objetos.

Segundo Jaehn (2005, p. 57), a pretensão de explicar tudo através de um processo repetitivo de fragmentação da natureza, tendo por objetivo conhecê-la para dominá-la e livrar o homem do medo e da insegurança do desconhecido, é para a ciência moderna uma defesa e superação da mitologia. Para Adorno e Horkheimer isso representa um retorno à mitologia, a ciência se transforma em um novo mito. Por isso desenvolvem a tese de que mito e ciência se comportam da mesma forma diante do objeto. “A abstração, que é o instrumento do esclarecimento, comporta-se com seus objetos do mesmo modo que o destino, cujo conceito é por ele eliminado, ou seja, ela se comporta como um processo de liquidação”. (ADORNO;

HORKHEIMER, 2006, p. 24). De forma contraditória, a continuidade da tentativa de superação do mito e de dominação é sustentada pela tese da autopreservação. Segundo Maar (2004, p. 171) as pessoas aceitam as determinações objetivas porque esta aceitação é uma espécie de “passaporte” para viverem na sociedade vigente. Dessa forma as pessoas produzem a barbárie no próprio processo de reprodução material da vida em sociedade, produzem a barbárie que as aprisiona, ou, produzem o produto a se que se sujeitam. Mas o distanciamento entre sujeito e objeto, a conseqüente lógica discursiva que postula a universalidade do pensamento, se estabelecem fundadas na dominação do real, na distância em relação à coisa que o senhor conquista através do dominado.

A universalidade dos pensamentos, como a desenvolve a lógica discursiva, a dominação na esfera do conceito, eleva-se fundamentada na dominação do real. É a substituição da herança mágica, isto é, das antigas representações difusas, pela unidade conceptual que exprime a nova forma de vida, organizada com base no comando e determinada pelos homens livres. O eu, que aprendeu a ordem e a subordinação com a sujeição do mundo, não demorou a identificar a verdade em geral com o pensamento ordenador, e essa verdade não pode substituir sem as rígidas diferenciações daquele pensamento ordenador. Juntamente com a magia mimética, ele tornou tabu o conhecimento que atinge efetivamente o objeto. (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 25).

Dessa forma Adorno e Horkheimer visualizam uma cumplicidade entre mito e esclarecimento. Habermas (2002c, p. 158) referindo-se à ideias de Adorno e Horkheimer, afirma que no processo histórico-universal do esclarecimento, a espécie humana distanciou-se cada vez mais de suas origens, mas não se livrou da compulsão mítica de repetição. O mundo moderno como mundo racionalizado, é desencantado apenas na aparência. “Nos fenômenos de paralisia de uma emancipação a correr no vazio, manifesta-se a vingança dos poderes originários contra aqueles que precisavam emancipar e, todavia, não conseguiam escapar”. (Idem). A pressão para dominar racionalmente as forças naturais colocou os sujeitos num processo de formação que intensifica as forças produtivas em prol da autoconservação. Assim a dominação de uma natureza exterior objetivada e uma natureza interior reprimida são constituidores do esclarecimento. Segundo Mühl (2003, p. 145-146), para Adorno e Horkheimer a história mundial não é o progresso na consciência da liberdade, mas a totalização progressiva da dominação. O esclarecimento se faz por meio de uma contradição irremediável entre progresso e liberdade, a vitória sobre a natureza externa, por meio do desencantamento do mundo e desenvolvimento das forças produtivas, traz o preço da repressão crescente da natureza interna. Portanto a história da racionalidade ocidental se

configura pela dominação e abnegação. Assim a dominação e a reificação são fenômenos derivados da própria razão.

Adorno e Horkheimer compreendem o esclarecimento como a relação racional do homem com o mundo, que é um processo de dominação do homem sobre a natureza, processo de unificação da cultura ao redor de elementos abstratos do conhecimento. A cultura para nos dar liberdade em relação à natureza cobra a subjugação do homem ao aparato técnico que nos permite subjugar a natureza, assim, a dominação que os homens estabelecem em relação à natureza é repetida no interior da sociedade. O esclarecimento caminha na direção da unificação da cultura que se faz por meio da falsificação da vida humana e cobra o esquecimento dos aspectos individuais que são contrários à unificação. Portanto, não são apenas os regimes totalitários que são unificadores, eles são um exemplo extremo daquilo que toda cultura buscou, a unificação total dos indivíduos. A racionalidade é o que possibilitou ao longo da história aos seres humanos constituir a cultura que tende a unificação. Adorno e Horkheimer buscaram questionar esse movimento de unificação. Demonstraram que o pensamento mítico antigo já se configurava como um processo de racionalização, ou seja, ao mesmo tempo uso de uma capacidade humana para dominar a natureza e unificação dos seres humanos para degladiar com ela de forma mais eficiente. O mito já é um processo de racionalização que opera por meio da repetição, remonta às origens e busca por meio da repetição atualizar um elemento fundamental. Adorno afirma que a ciência possui elementos mitológicos, estabelece verdades, formulações genéricas, explicações substanciais, que se repetem independente das particularidades, dessa forma valem para todas as coisas. Isso é mais do que uma analogia entre mito e razão, ambos repetem elementos que são postos como fundamento e possibilitam a unificação, assim, ambos fazem parte do mesmo processo de dominação da natureza. Os filósofos frankfurtianos afirmam que o conhecimento nunca foi cultivado por meio de um desejo de verdade, sempre houve um desejo técnico, operatório, a origem da ciência está ligada ao desejo humano de dominar a natureza. O processo de unificação da cultura é repetido internamente e estabelece a dominação da natureza interna, isso faz com que o homem ganhe identidade. A subjugação faz com que a sociedade produza uma identidade de progresso material em detrimento das diferenças individuais qualitativas, as pessoas tornam-se eficazmente iguais. Há a submissão aos processos de produção para que se renda mais, e isso anula as diferenças entre as pessoas. Essa padronização ocorre inclusive na indústria cultural.

Para Adorno e Horkheimer o motivo básico da frustração do projeto emancipador nascido na modernidade com o iluminismo, foi o próprio conceito de razão que o orientou, a

racionalidade instrumentalizada. “A razão instrumental é reducionista, unidimensional, levando o sujeito a desenvolver um tipo de procedimento em que o mundo exterior é reduzido a um objeto que pode ser manipulado de acordo com seu interesse”. (MÜHL, 2003, p. 140). De acordo com Habermas (2002c, p. 170), com o conceito de razão instrumental Horkheimer e Adorno querem acertar as contas com um entendimento calculador que usurpou o lugar da razão. Demonstram que a racionalidade instrumental, com respeito a fins, entertigada em totalidade, estreita a diferença entre aquilo que pretende validade e aquilo que é útil para a autoconservação, demolindo assim a barreira entre validade e poder, anulando aquela diferenciação conceitual básica que a apreensão moderna do mundo acreditava dever a uma superação definitiva do mito. Dessa forma a razão, enquanto razão instrumental, assimilou-se ao poder e renunciou à sua força crítica. Horkheimer e Adorno, com sua crítica total à razão, descrevem a autodestruição da capacidade crítica de modo paradoxal, visto que no instante da descrição ainda tem de fazer uso da crítica que declararam estar morta. Denunciam o esclarecimento que se tornou totalitário com os meios do próprio esclarecimento. Segundo Habermas (Idem), Adorno estava perfeitamente consciente dessa contradição performativa da crítica totalizada.

Horkheimer e Adorno encontram-se no mesmo embaraço que Nietzsche: se não renunciam ao efeito de um último desvelamento e querem prosseguir a crítica, precisam conservar intacto pelo menos um critério de todos os critérios racionais em sua explicação da corrupção. Em vista desse paradoxo, a crítica que atropela a si mesma perde a direção. (HABERMAS, 2002c, p. 181).

Da mesma forma que Nietzsche, Adorno e Horkheimer promovem uma crítica total à razão e pela tese da dialética do esclarecimento, desembocam em um “beco sem saída”, que no entender de Habermas é uma saída irracional.

O legado de Nietzsche, de desconstrução do projeto de esclarecimento, teve influência sobre os frankfurtianos e estendeu-se até a pós-modernidade, em pensadores como Foucault, Derrida, Lyotard, Vattimo. Todos eles desenvolvem suas críticas, fundados especialmente em Nietzsche e Heidegger, à concepção de razão e sujeito moderno com suas pretensões de unidade e universalidade. Portanto dão continuidade à corrente iniciada por Nietzsche que põe em suspeita o projeto emancipatório moderno.

2.5. HABERMAS: REVISÃO DA TEORIA CRÍTICA

Em 1967 Habermas publica um ensaio com o título *Trabalho e Interação. Notas sobre a filosofia do espírito de Hegel em Jena*. O confronto de Habermas com a filosofia hegeliana vai ocasionar também a revisão do pensamento de Kant e Marx. Segundo Habermas (2009b, p. 12), no escrito de juventude chamado *Filosofia do espírito de Jena*, Hegel desenvolve a ideia de três formas de mediação entre sujeito e objeto, a linguagem, o trabalho e a relação ética, expressos em três modelos básicos de relações dialéticas: linguagem, instrumento e família.

Diferentemente de Kant, Hegel nessa obra, “não conecta a constituição do Eu com a reflexão do Eu solitário sobre si mesmo”(HABERMAS, 2009b, p. 23), mas a concebe a partir de processos de formação, a unificação comunicativa de sujeitos opostos.

A experiência da autoconsciência já não figura como originária. Para Hegel, resulta antes da experiência da interação, em que Eu aprendo a ver-me com os olhos do outro sujeito. A consciência de mim mesmo deriva de um entrelaçamento das perspectivas. Só com base no reconhecimento recíproco se forma a autoconsciência, que se deve fixar no reflexo de mim mesmo na consciência de um outro sujeito.(HABERMAS, 2009b, p. 15).

Para Hegel o Eu só pode conceber-se como autoconsciência se for espírito, isto é, passar da subjetividade para a objetividade de um universal no qual, com base na reciprocidade, os sujeitos se unificam como não idênticos. Justamente porque o Eu é identidade do universal e do particular, a individuação de um recém-nascido só pode conceber-se como um processo de socialização. Socialização aqui não se entende a inserção de um indivíduo na sociedade, mas sim é a socialização que suscita o ser do indivíduo. (cf. HABERMAS, 2009b, p. 17).

De acordo com Pinzani (2009, p. 57), o conceito hegeliano de espírito é interpretado por Habermas como um meio em que os indivíduos se comunicam e se formam como sujeitos em geral por meio do reconhecimento recíproco, o espírito é, desse modo, comunicação. Hegel explica essa forma de interação usando o exemplo do amor, que concebe como um reconhecer-se no outro. Segundo Habermas (2009b, p. 17-18), na segunda série de lições de Jena, Hegel elucidava o amor como o conhecer que no outro se conhece, apresenta o amor como reconciliação de um conflito prévio. O sentido de uma identidade, o Eu, baseada no reconhecimento recíproco, se revela sob o ponto de vista de que a relação dialógica da união complementar de sujeitos opostos representa simultaneamente uma relação da lógica e da práxis vital. Conforme Pinzani (2009, P. 57) Habermas retoma a crítica hegeliana de Kant e a

amplia. Em Kant, as leis morais são pensadas como leis abstratas e gerais, que valem para todos seres racionais, o que faz com que a interação se dissolva em ações de sujeitos solitários que agem como se fossem a única consciência existente. O agir ético se reduz à ação monológica.

A intersubjetividade da validade das leis morais, admitida *a priori* mediante a razão prática, permite a redução do agir ético à ação monológica. A relação positiva da vontade com as vontades dos outros é subtraída à comunicação possível e substituída pela concordância transcendentalmente necessária de atividades teleológicas isoladas, que obedecem a leis universais abstratas. Sendo assim, a ação moral, no sentido de Kant, apresenta-se *mutatis mutandis* como um caso especial do que hoje chamamos ação estratégica. (HABERMAS, 2009b, p. 22).

Mas além do amor (família), há duas categorias que Hegel desenvolve como meios do processo de formação: linguagem e trabalho. A linguagem não abrange só a comunicação entre os sujeitos, mas também a atividade pela qual o indivíduo dá nome às coisas. Para Hegel, com a linguagem a consciência consegue separar o ser da consciência e o ser da natureza, ou seja, desenvolve uma experiência de si como sujeito separado dos objetos. A linguagem, desse modo, é a primeira categoria sob a qual o espírito é pensado não como algo interior, mas como um meio. O espírito é aqui *logos* de um mundo, e não da reflexão da autoconsciência solitária. (cf. HABERMAS, 2009b, p. 25). O trabalho é uma forma específica de satisfação das necessidades que distingue o espírito da natureza. Enquanto a linguagem ordena o caos das múltiplas sensações em coisas identificáveis, o trabalho suspende o processo de satisfação das necessidades. “E assim como o meio era, além, constituído pelos símbolos lingüísticos, aqui, é o mesmo constituído pelos instrumentos [...]”(HABERMAS, 2009b, p. 25). Enquanto os símbolos permitem o reconhecimento do mesmo, os instrumentos fixam as regras segundo as quais pode se repetir a sujeição dos processos naturais, assim a subjetividade do trabalho é no instrumento elevada a algo universal, todos podem imitá-lo e trabalhar da mesma forma. A dialética do trabalho estabelece uma relação sujeito-objeto. Inicialmente há a sujeição do sujeito ao poder da natureza externa, mas, na experiência do trabalho o homem elabora o instrumento e através dele faz a natureza trabalhar em seu favor, ficando livre de seu poder. Assim, pela astúcia, mediante os instrumentos, a sujeição do sujeito pela natureza segue-se à sujeição da natureza pelo sujeito.

Os três tipos de relação dialética entre sujeito e objeto desenvolvidas nas Lições de Jena, realçam os processos de formação da identidade constituída da consciência que dá nomes, da consciência astuta e da consciência reconhecida, contrapondo a concepção de Eu

de Kant. Mas à crítica da moralidade corresponde uma crítica da cultura. Kant considera a cultura como o fim último da natureza, o que significa, objetivamente, a cultura como a totalidade do domínio técnico sobre a natureza. O eu cultivado a que Kant atribui a idoneidade para a ação instrumental é, pelo contrário, concebido por Hegel como um resultado de um processo de trabalho que se modifica com o movimento da história. (cf. HABERMAS, 2009b, p. 27). Analogamente, ao demonstrado por Hegel quanto à consciência moral e técnica, a dialética da representação mediante símbolos lingüísticos dirige-se contra o conceito kantiano de uma consciência transcendental em geral abstraída de processos de formação. A identidade do Eu não pode pressupor-se aos processos de conhecimento e também não aos processos de trabalho e interação, dos quais provém a consciência astuta e reconhecida. A identidade da consciência cognoscente só se constitui com a linguagem na qual é possível a síntese dos momentos separados do Eu e da natureza como mundo do Eu. Enquanto Kant parte da identidade do Eu como uma unidade originária da consciência transcendental, Hegel é levado à experiência fundamental do Eu enquanto identidade do universal e do particular. Hegel desenvolve a tríplice identidade da consciência que dá nomes, da consciência astuta e da consciência reconhecida, que contrapõe a unidade abstrata da vontade prática, da vontade técnica e da inteligência, como pensara Kant.

Mas como pensar a unidade do processo formativo que segundo as Lições de Jena ocorre através da dialética da linguagem, do trabalho e da interação? Segundo Habermas (2009b, p.30-31), Hegel introduz a utilização de símbolos representativos como a primeira determinação do espírito abstrato, as duas determinações seguintes pressupõem esta. Na dimensão do espírito real, a linguagem adquire existência como sistema de uma determinada tradição cultural. Como tradição cultural, a linguagem entra na ação comunicativa, pois só as significações intersubjetivas válidas e constantes, que se obtêm da tradição, facultam orientações com reciprocidade, assim, a interação depende das comunicações lingüísticas que se tornam familiares. Também a ação instrumental, logo que aparece como trabalho social, está inserida numa rede de interações e depende das condições comunicativas e da cooperação. Mas a ação instrumental pode ser uma ação monológica na medida em que abstraída do trabalho social e se considerarmos o ato solitário do uso do instrumento. “Certamente as regras técnicas só se formam sob as condições da comunicação lingüística, mas nada têm em comum com as regras comunicativas de interação”. (HABERMAS, 2009b, p. 31). Hegel constrói a conexão entre ação instrumental e a interação no produto reconhecido do trabalho, no sistema do trabalho social. A relação do recíproco reconhecimento em que se funda a interação é regulamentada por meio da reciprocidade implicada na troca dos produtos

do trabalho. As normas jurídicas que se estabelecem nas sociedades é que consolidam a ação com base no reconhecimento recíproco e, conseqüentemente, consolidam o resultado de uma libertação da natureza mediante o trabalho social.

Marx, sem conhecer os manuscritos de Jena, redescobre na dialética de forças produtivas e relações de produção, a conexão entre trabalho e interação, no entanto, a aplica ao processo de formação da espécie e não do espírito. Marx “[...] tentou reconstruir o processo histórico-mundial de formação do gênero humano a partir das leis de produção da vida social”. (HABERMAS, 2009b, p. 41). Mas Marx não explica efetivamente a conexão entre trabalho e interação, sob o título de práxis social, reduz um ao outro, ou seja, ação comunicativa à ação instrumental. Na atividade produtiva o uso dos instrumentos estabelece uma mediação entre sujeito que trabalha e os objetos naturais, essa ação instrumental se transforma em paradigma para obtenção de todas as categorias. Habermas critica Marx por ele não ter percebido que ao lado do trabalho há uma outra dimensão igualmente decisiva para a reprodução social, a interação e portanto, a comunicação. Nesse contexto, Habermas utiliza-se do par conceitual agir instrumental e agir comunicativo. A teoria social de Habermas leva em conta não somente os aspectos da reprodução material por meio do trabalho, mas também a dimensão comunicativa pela qual é efetuada a integração social por meio de normas. Desse modo, a história do gênero humano constitui um processo em que ambas dimensões estão conectadas. Segundo Pinzani (2009, p. 36), Habermas compartilha com Heidegger a desconfiança contra a técnica moderna que conquistou sub-repticiamente todos os âmbitos de nossa cultura. Por isso, ele acusa Marx de não ter prestado atenção ao papel da técnica na sua teoria da alienação, o que aliena o trabalhador da sua atividade e do produto do seu trabalho é, não tanto a forma capitalista de produção, como pensava Marx, mas a técnica.

Habermas (2009b, p. 42) afirma que o desencadeamento das forças produtivas técnicas, que inclusive são capazes de exercer controle e superam a capacidade humana no que se refere a atividade instrumental, não se identifica com a formação de normas que possam consumir a relação ética numa interação isenta de dominação, com base numa reciprocidade que se desenvolve sem coações. “A emancipação relativamente à fome e à miséria não converge necessariamente com a libertação a respeito da servidão e da humilhação, pois não existe uma conexão evolutiva automática entre trabalho e interação”. (Idem). Segundo MacCarthy (1995, p.42), não devemos identificar emancipação política e progresso técnico, enquanto a racionalização na dimensão instrumental significa o crescimento das forças produtivas e a ampliação do controle tecnológico, a racionalização na dimensão da interação social significa a extensão de uma comunicação livre de domínio.

Portanto, o desenvolvimento das forças produtivas, a emancipação do homem em relação à coação da natureza, não significa de forma imediata a substituição das relações de dominação por relações comunicativas, não significa que a sociedade esteja emancipada da força social. Desse modo, para Habermas (2009b, p.43) nem a *Filosofia do espírito de Jena* nem a *Ideologia alemã* esclarecem de forma satisfatória a relação entre trabalho e interação da qual depende essencialmente o processo de formação do espírito e da espécie.

Mas de acordo com MacCarthy (1995, p. 55) mesmo assim essas interpretações de Marx e Hegel são instrutivas para a compreensão do próprio Habermas. Com trabalho Habermas pretende tematizar o processo pelo qual o homem se emancipa da natureza, com interação tematiza as relações sociais entre indivíduos capazes de comunicação. A insistência de Habermas na irredutibilidade e heterogeneidade entre trabalho e interação é justamente para evitar a fusão de técnica e práxis, de progresso técnico com comportamento racional na vida prática. Tal fusão está na raiz da ideologia tecnocrática. Para MacCarthy (1995, p. 108), para reabilitar as noções de razão compreensiva e um interesse emancipatório da razão, é necessário retomar uma dimensão do pensamento aberta por Hegel e Marx, a reflexão crítica. Isso Habermas buscará realizar em *Conhecimento e interesse*²⁸, onde se abre o caminho para a reconstrução do projeto emancipatório da modernidade.

²⁸ A referida obra e temática são analisados no item 3.1 desta tese.

3. HABERMAS E A RECONSTRUÇÃO DO PROJETO EMANCIPATÓRIO DA MODERNIDADE

Com a análise filosófica de Nietzsche, Heidegger, Adorno, entre outros, os fundamentos metafísicos do mundo moderno foram mostrados como históricos, ou seja, como produto de uma história de interpretação humana. Os fundamentos absolutos são desestabilizados e a ideia de uma razão transcendente capaz de fornecer princípios e normas com validade racional meta-histórica é negada. Sem uma razão metafísica como fundamento, o projeto moderno de emancipação humana é posto sob suspeita. Essa suspeita está relacionada a uma espécie de desencantamento em relação ao poder transformador da razão, que implica em descrédito na ciência e nas perspectivas que ela oferece ao futuro da humanidade.

As críticas apontam, insistentemente, que os conhecimentos científicos – inicialmente concebidos como meios de supressão das angústias dos seres humanos perante os poderes da natureza e de libertação diante dos poderes sociais –, em seu sentido geral, têm sido utilizados na ótica da racionalidade estratégica, sendo encarados como recursos ideológicos voltados para dominação, manipulação e controle dos indivíduos. (MÜHL, 2003, p. 26).

Assim a ciência que, dentro da proposta moderna, era o principal meio de libertação do homem, torna-se cada vez mais dependente e impotente, usada como meio de dominação de poucos sobre muitos. Dessa forma, a ciência moderna aparece como profundamente paradoxal: promete um destino promissor convidando o indivíduo a pensar e agir, mas torna-se manipulável econômica, política e ideologicamente e submete o indivíduo ao conformismo e consumismo. A mentalidade nascida no iluminismo alimentava a esperança de conseguir realizar por meio da razão uma sociedade igualitária, regida pela perspectiva do progresso e do aperfeiçoamento contínuo que se dariam por meio de sucessivas revoluções científicas e culturais. O acordo perfeito entre razão e realidade possibilitaria um desenvolvimento científico e estabeleceria condições de vida melhor à humanidade. Tal ideário otimista alimentou tanto os sonhos de progresso dos capitalistas quanto as utopias revolucionárias dos trabalhadores. Mas hoje, tal sonho de através da racionalidade aplicada à realidade levar ao esclarecimento geral da sociedade, esvaneceu-se e a humanidade encontra-se confusa entre inúmeros irracionalismos. “A razão nascida com o iluminismo mantém-se fortalecida quase que tão-somente na sua dimensão técnico-científica, instrumental, teleológica, destinada à dominação e à manipulação dos fenômenos externos”. (MÜHL, 2003, p.28). Ao converter-se em força produtiva e instrumento ideológico, a ciência transforma-se em meio de manutenção

da estratégia de dominação do capitalismo liberal. E, enquanto tudo é posto sob suspeita, o capitalismo mantém-se imponente como o modelo de desenvolvimento baseado em uma cientificidade técnica.

Ao ser reduzida apenas como racionalidade técnico-científica, a razão é destituída de sua dimensão mais ampla e, perde seu caráter de auto-referencialidade e criticidade. Segundo Habermas (2002c, p. 7), os dois reducionismos mais marcantes da atualidade são o neoconservadorismo e o relativismo pós-moderno. O neoconservadorismo está baseado na ideologia positivista, tecnocrática e funcionalista, e obstrui o caminho da emancipação pois elimina a reflexividade, reduzindo o conhecimento a procedimentos técnicos e recomendações estratégicas. Os neoconservadores defendem as vantagens e a legitimidade dos avanços técnico-científicos e negam a validade das conquistas culturais e os avanços no campo dos direitos humanos. Eles defendem o mundo moderno enquanto mundo do progresso técnico-científico que possibilita o desenvolvimento capitalista, e defendem que como o progresso científico tem pouco a oferecer à vida cotidiana, nesse aspecto o legado da tradição deve ser conservado tanto quanto possível. Atém-se a uma concepção de ciência e negam a possibilidade de uma fundamentação racional para as ações prático-morais humanas, o que reduz a atividade racional a procedimentos técnicos. Aos pós-modernos, na obra *O Discurso Filosófico da Modernidade*, Habermas denomina de “anarquistas”:

No entanto, entre os teóricos que não consideram que tenha ocorrido um desacoplamento entre modernidade e racionalidade, a ideia de pós-modernidade apresenta-se sob uma forma política totalmente distinta, isto é, sob a forma *anarquista*. Reclamam igualmente o fim do esclarecimento, ultrapassam o horizonte da tradição da razão, da qual a modernidade europeia entendeu outrora fazer parte, e fincam o pé na pós-história. Mas, diferente da neoconservadora, a despedida anarquista dirige-se à modernidade como um todo. (HABERMAS, 2002c, p. 7).

Mas Habermas (2002c, p.1), inicia *O Discurso filosófico da modernidade* defendendo a ideia de que a modernidade é um projeto inacabado²⁹, o que nos remete a uma ainda não concretização das suas pretensões emancipatórias. Para ele, não vivemos o esgotamento do ideário emancipatório da modernidade, mas apenas o esgotamento de um modelo de racionalidade que se tornou predominante. Esse modelo dominante é consequência de um reducionismo produzido com o objetivo de controlar a natureza e submetê-la aos domínios técnico-científicos. Habermas não é cético em relação aos avanços da razão moderna.

²⁹ Bannel (2006, p. 18) define como uma característica marcante do pensamento habermaseano a sua defesa do projeto da modernidade diante dos pensadores pós-modernos. No entanto, Habermas não defende a “Alta Modernidade” (Idem), com suas certezas e otimismo no processo capitaneado pela ciência moderna e pela economia capitalista, “[...] mas vislumbra, no processo da racionalização da sociedade moderna, um potencial para emancipação humana”(Idem).

Reconhece a importância das conquistas proporcionadas pelo progresso científico, mas insiste na necessidade de se fazer uma crítica rigorosa sobre tais conquistas para que estas possam se tornar recursos para a emancipação da humanidade.

Segundo Bannell (2006, p. 18), Habermas vislumbra no processo da racionalização da sociedade moderna um potencial para a emancipação humana e enfatiza a necessidade de completar esse projeto sem abrir mão do que já se conseguiu em termos de conhecimento, liberdade subjetiva, autonomia ética e auto-realização. O filósofo, por meio de seu pensamento reconstrutivo³⁰, refundamenta a possibilidade de uma razão com poder crítico e, dessa forma, reacende as possibilidades emancipatórias, bem como, a retomada da discussão sobre o papel emancipatório da educação.

Habermas (2002d, p. 16) reconhece que os “efeitos céticos da filosofia tiveram um efeito terapêutico sobre a filosofia, desencantando-a e confirmando-a na sua função de guardiã da racionalidade”. Ele aceita a crítica à concepção metafísica de sujeito logocêntrico da modernidade mas não compartilha a ideia de que isso representa a morte da razão. Para o filósofo alemão a racionalidade não se reduz à racionalidade instrumental. No que se refere aos efeitos terapêuticos do que Habermas chamou de pensamento cético, destaca os impulsos mais importantes que a ele se sucederam: “[...] pensamento pós-metafísico, guinada linguística, modo de situar a razão e inversão do primado da teoria frente à prática, ou seja, superação do logocentrismo”.(HABERMAS, 2002d, p. 14). Habermas, valendo-se desses impulsos, estabeleceu uma filosofia que ao mesmo tempo se distanciou da metafísica moderna ao desenvolver uma concepção de razão destrancendentalizada e distanciou-se dos filósofos da desconstrução, ao reconstruir o potencial de emancipação humana.

Habermas (1987a, p. 15), inicia a introdução da *Teoria da ação comunicativa* afirmando que a racionalidade é o tema fundamental da filosofia e, sem buscar estabelecer uma “metateoria” (idem, p. 9), vai desenvolver uma teoria da racionalidade. A elaboração de tal teoria está ligada ao seu propósito intelectual de reconstruir a ideia de uma razão universalista que se aplica à dimensão prático-moral e que pode superar a visão reducionista de racionalidade instrumental, restabelecendo seu poder emancipador. A concepção de racionalidade por ele desenvolvida se diferencia da concepção moderna por se distanciar da filosofia da consciência³¹.

³⁰ “A reconstrução habermasiana traz implícita uma dupla intenção educativa: uma referente ao projeto da modernidade com sua ideia de formação de uma humanidade esclarecida, que criou a instituição educativa, outra, mais ampla, relativa ao próprio projeto reconstrutivo da modernidade”.(MARTINI, 1996, p. 18).

³¹ Tal aspecto já foi abordado no item 1.1.3 *Suspeita à Filosofia da Consciência*.

Segundo Siebeneichler (1989, p. 61-63), a filosofia do sujeito, paradigma que preponderou de Descartes a Hegel, atribui ao sujeito a capacidade de assumir um duplo enfoque na relação com o mundo, o conhecimento e a dominação dos objetos. A razão centrada no sujeito estabelece seus critérios de relação com o mundo a partir da verdade do conhecimento e do domínio sobre os objetos e as coisas. Habermas propôs o paradigma da comunicação segundo o qual o sujeito cognoscente não é mais definido exclusivamente como sendo aquele que se relaciona com objetos para conhecê-los e dominá-los. Ele analisa o entendimento intersubjetivo entre sujeitos capazes de falar e de agir e põe em descoberto uma dimensão da racionalidade que não tinha sido abrangida na clássica teoria de Weber sobre a racionalização, trata-se de uma racionalidade processual, “[...] configurando-se como a intersubjetividade do possível entendimento no nível interpessoal e intersíquico”. (SIEBENEICHLER, 1989, p. 63).

Ao superar o paradigma da consciência e propor o paradigma da comunicação, Habermas busca a reconstrução racional da interação linguística, busca explicitar as regras inerentes à linguagem que tornam os sujeitos universalmente competentes³² para interagirem comunicativamente e chegarem ao entendimento racional. O desafio do filósofo é reconstruir as regras pragmático-formais que tornam os sujeitos competentes no uso linguístico com o objetivo de alcançar o entendimento. Assim, Habermas apresenta uma concepção ampliada de razão que substitui tanto a visão transcendentalista quanto a visão cientificista, a razão comunicativa. Resgata a validade da razão sob novas bases, restabelecendo seu potencial emancipador. “Chegou o momento de nos darmos conta de que não é a razão que oprime, mas o irracionalismo. É ele que nos impede de iniciar verdadeiros processos comunicativos, capazes de assegurar emancipação autêntica”. (ROUANET, 1987, p. 20).

Na tarefa de analisar o pensamento habermaseano no que se refere à reconstrução do projeto emancipatório moderno, nos debruçamos nesse capítulo, inicialmente, na obra *Conhecimento e Interesse* na qual Habermas resgata a ideia de um interesse emancipatório do conhecimento. Após, tematizamos a guinada linguística e a virada pragmática os quais

³² De acordo com Mühl (2003, p. 181) o ator competente de Habermas é aquele que tem o domínio das regras das operações formais, a capacidade de assimilar o mundo objetivo e o mundo social do seu entorno, sabendo interiorizar ações e pontos de vista dos outros (assimilação) e concomitantemente, apresentar a capacidade de reorganizar suas estruturas cognitivas e esquemas mentais (acomodação) com o objetivo de interagir cada vez de forma mais reflexiva e consciente. Para isso o ator precisa ser capaz de estabelecer um processo evolutivo de descentração que consiste na implementação de esquemas cognitivos e morais cada vez mais universais, levando a racionalidade social a atingir níveis mais sofisticados e generalizáveis. Dessa forma há uma progressiva evolução da capacidade prático-cognitiva, tanto individual quanto social. “A competência do discurso representa a capacidade dos indivíduos em interação de usarem suas formas de expressão de um modo tal que permitam o entendimento acerca da realidade objetiva, da realidade social e da realidade subjetiva”. (MÜHL, 2003, p. 182).

estabelecem as condições teóricas para a elaboração de uma teoria da ação comunicativa, outro ponto debatido. Seguimos com a análise das categorias sistema e mundo da vida, centrais para essa tese e, por fim, tematizamos a educação emancipatória na perspectiva do pensamento habermasiano aqui desenvolvido.

3.1. CONHECIMENTO E INTERESSE

De acordo com Pinzani (2009, p. 61), na década de 60 houve um distanciamento de Habermas em relação à Adorno, sem que houvesse uma ruptura. Adorno em sua teoria da dialética negativa assume uma atitude fundamentalmente pessimista que via na realidade um mundo irreparavelmente corrompido pelo modo de vida capitalista e que quase não deixava esperança para uma possível emancipação humana. Habermas, opondo-se a esse pessimismo, procura desenvolver uma teoria social emancipatória. A partir da ideia de um interesse³³ que guia nosso conhecimento, ele distingue entre um interesse técnico, um prático e um emancipatório. O interesse técnico é típico das ciências empírico-analíticas e busca a manipulação racional teleológica da natureza; o interesse prático é típico das ciências hermenêuticas que buscam a compreensão do sentido; o interesse emancipatório é constitutivo da natureza humana e está presente nas ciências sociais críticas, na crítica da ideologia e na psicanálise.

Para demonstrar tais relações entre conhecimento e interesse, segundo Honneth (2009, p. 305), Habermas retoma a crítica husserliana das ciências naturais. Husserl tinha acusado as ciências naturais de desconsiderarem o pano de fundo a partir do qual elas mesmas tinham surgido. Contra essa postura positivista, Husserl propõe uma autorreflexão transcendental, a fenomenologia, que através da clarificação sistemática do contexto genético mundo-vital das ciências, seja capaz de emancipar-se das possíveis condições pré-científicas de interesse. Husserl postula a volta ao mundo da vida para que as ciências tornem conscientes os interesses cognitivos que lhe oferecem fundamento e são guia. No entanto, Habermas critica Husserl por querer desconectar o conhecimento do interesse e estabelecer uma teoria pura. Habermas demonstra que todo conhecimento científico procede de uma conexão pré-

³³ “Chamo de interesses as orientações básicas que aderem a certas condições fundamentais da reprodução e da autoconstituição possíveis da espécie humana: trabalho e interação. É por isso que cada uma destas orientações fundamentais não visam à satisfação de necessidades empíricas e imediatas, mas a solução de problemas sistêmicos propriamente ditos”.(HABERMAS, 1982, p. 217).

científica com a experiência, de modo que a ideia de construção teórica pura se revela como uma ilusão objetivista. “Habermas denomina ‘interesses’ precisamente a esses modelos ou padrões de orientação pré-científicos que assim mesmo conformam as perspectivas sob as quais se constituem a realidade em geral para os seres humanos em primeiro lugar como objeto de experiência”. (HONNETH, 2009, p. 311, tradução nossa).

Na obra *Conhecimento e interesse*, parte da tese de que a filosofia moderna é essencialmente teoria do conhecimento, mas depois de Kant desenvolveu uma concepção positivista e cientificista³⁴ que identifica conhecimento com ciência. “Gostaria, por isso, de defender a tese de que a ciência não foi, a rigor, pensada filosoficamente depois de Kant”.(HABERMAS, 1982, p. 26). Habermas dirige sua crítica contra o positivismo porque este converte o plano teórico dos modos de investigação das ciências naturais exatas que procedem do contexto particular de ação do trabalho, na única forma de racionalidade humana, de tal forma, que todas questões socialmente relevantes aparecem submetidas à perspectiva unilateral dos problemas manipuláveis tecnicamente.(cf. HONNETH, 2009, p. 325). O contexto que trouxe a doutrina positivista à luz passa por Hegel e Marx.

Habermas considera a crítica de Hegel a Kant como exemplo da supressão da teoria do conhecimento tradicional. Segundo Pinzani (2009, p. 62-63), Hegel ataca a concepção pela qual o conhecimento seria meramente um instrumento e critica as pressuposições desta concepção: 1ª) a tradicional teoria do conhecimento utiliza-se de um modelo normativo, no caso de Kant é a matemática e a física; 2ª) a suposição de que o sujeito do conhecimento é dado, isto é, “um conceito normativo do eu”, o sujeito é visto como não problemático e Hegel demonstra que o sujeito não é transparente por si mesmo; 3ª) a diferenciação entre razão prática e razão teórica, que Hegel recusa. A posição de Hegel é atacada por Marx por ficar presa na filosofia do sujeito. Marx demonstra que o sujeito da construção do mundo não é uma consciência transcendental mas a espécie concreta que reproduz suas condições de vida sob condições naturais. O trabalho é um processo entre o homem e a natureza, através do qual a natureza se constitui para nós como natureza objetiva.

Trabalho social só é fundamental como categoria da mediação da natureza objetiva e natureza subjetiva. Ele designa o mecanismo do desenvolvimento histórico da espécie humana. Não apenas a natureza trabalhada se transforma mediante o processo de trabalho mas, pelos produtos do trabalho, também se altera a natureza carente do próprio sujeito.(HABERMAS, 1982, p. 47).

³⁴ “Cientificismo significa a fé da ciência nela mesma, a saber, a convicção de que não mais podemos entender ciência como uma forma possível de conhecimento mês que este deva identificar-se com aquela”.(HABERMAS, 1982, p. 27).

Como a natureza constitui-se para nós como natureza objetiva por meio do trabalho social, ela representa não apenas uma categoria antropológica, mas uma categoria da teoria do conhecimento. Para Marx, as condições do agir instrumental emergiram da evolução natural da espécie humana e, ao mesmo tempo, prendem nosso conhecimento da natureza, de maneira transcendentalmente necessária, ao interesse em dispor dos processos naturais em termos tecnicamente possíveis. Desse modo, através de Marx, Habermas introduz a ideia do interesse técnico do conhecimento. (cf. HABERMAS, 1982, p. 53-54). No entanto, o alicerce filosófico do materialismo histórico revela-se insuficiente para estabelecer uma autorreflexão que possa superar a atrofia positivista da teoria do conhecimento. “A razão disto eu vejo, em perspectiva imanente, na redução do ato autogerador da espécie ao trabalho.”(HABERMAS, 1982, p. 59). Ao conferir tal instância ao trabalho, Marx reduz o curso da reflexão ao nível do agir instrumental. Como Marx entende a reflexão seguindo o modelo da produção, ele não distingue entre o status lógico das ciências da natureza e o status da crítica. (cf. HABERMAS, 1982, p. 61).

No segundo capítulo de *Conhecimento e interesse*, Habermas situa o positivismo³⁵ como o fim da teoria do conhecimento e instauração de uma teoria das ciências, a questão lógico-transcendental acerca das condições do conhecimento possível é suprimida pois o conhecimento passa a ser definido pelas realizações da ciência.

A medida, porém, que o positivismo dogmatiza a fé das ciências nelas mesmas, ele assume a função proibitiva de blindar a pesquisa contra uma autorreflexão em termos de teoria do conhecimento. O único traço filosófico do positivismo é a necessidade de imunizar as ciências contra a filosofia. [...] A postura positivista mascara a problemática da constituição-de-mundo. O sentido do próprio conhecimento torna-se irracional, e isso em nome de um conhecimento exato. Mas disso apenas resulta a consagração da ingênua ideia de que o conhecimento descreve a realidade. (HABERMAS, 1982, p. 90-91).

O positivismo reprimiu de forma tão persistente as tradições mais antigas de teoria do conhecimento, monopolizando a compreensão de ciência, que depois da auto-supressão da crítica do conhecimento por Hegel e Marx, a “quimera objetivista” não pode ser mais rompida com o simples retorno a Kant. A ilusão objetivista de que os fatos são estruturados em si por leis, o que encobre a precedente auto-constituição dos fatos, não pode ser mais superada com o simples retorno à teoria do conhecimento. Habermas (1982, p. 92), destaca que o conteúdo positivista segundo o qual o conhecimento legítimo só é possível no sistema das ciências experimentais, está em contradição com a forma histórico-filosófica na qual o positivismo

³⁵Tal temática também é abordada nessa tese no item 1.1.1 *A Questão do Positivismo*.

aparece pela primeira vez. A lei dos três estágios (teologia, metafísica, ciência) em seu desenvolvimento possui uma lógica não correspondente ao status das hipóteses monológicas das ciências experimentais, o saber que Comte reivindica para interpretar o significado do saber positivo, não está subsumido no positivismo. Temos então, um paradoxo, Comte busca distanciar a ciência da reflexão filosófica, mas vale-se de uma filosofia da história segundo a qual o espírito dos indivíduos e da espécie atravessa o estágio teológico, o metafísico, até chegar na idade do espírito positivo (ciência positiva).

Habermas (1982, p. 110), apresenta Pierce como um contraponto ao positivismo na medida em que compreende a ciência como um método que deveria permitir a obtenção de um consenso permanente e livre de qualquer imposição. O ponto de partida de Pierce é o fato do progresso do conhecimento, o que não fora contestado seriamente por ninguém. Ele converte este fato em uma questão de princípio ao concluir que com a institucionalização do processo investigatório nós só designamos certas concepções como conhecimento porque encontram uma aceitação intersubjetiva espontânea e irrevogável. “Pierce entende a ciência a partir do horizonte da pesquisa metódica, e por pesquisa ele compreende um processo-de-vida”. (HABERMAS, 1982, p. 113). O processo de pesquisa é visto como uma práxis pela qual a realidade se constitui como um todo, como domínio do objeto das ciências. Ele concebe a realidade como sendo aquilo que corresponde à soma dos enunciados verdadeiros acerca da realidade e, chama de verdadeiras aquelas interpretações que são passíveis de verificações repetidas, e que, a longo prazo, são passíveis de um reconhecimento intersubjetivo. Portanto o conceito de verdade resulta de um contexto vital “[...] onde o processo de pesquisa preenche funções suscetíveis de serem especificadas, a saber: a estabilização das opiniões, a eliminação das incertezas, a aquisição de convicções não problemáticas”. (HABERMAS, 1982, p. 136). O conteúdo do pragmatismo é justamente a transformação de convicções válidas, a partir das condições disponíveis e sobre a base de previsões condicionais, em recomendações técnicas.

A reflexão de Pierce mantém-se restrita às ciências naturais, não se estendendo às ciências do espírito. Já abordamos que as ciências experimentais se movimentam no interior de um horizonte inquestionado, o horizonte pré-científico, o qual se encontra articulado pela linguagem do cotidiano. Habermas recorre a Dilthey pois para ele as ciências são um elemento em um vasto complexo vital, cujo domínio é das ciências do espírito, o que permite avançar em relação à concepção de Pierce. A partir do ponto de vista de Dilthey, a linguagem se torna central:

Mas toda forma de interação e comunicação entre indivíduos encontra-se mediatizada pelo emprego intersubjetivamente válido de símbolos; e esses remetem, em última análise, à linguagem cotidiana. A linguagem é o fundamento da objetividade sobre o qual cada pessoa deve apoiar-se antes de poder objetivar-se em sua primeira manifestação vital – seja esta em palavras, em atitudes ou em ações. (HABERMAS, 1982, p. 169).

Desse modo a hermenêutica torna-se fundamental como apropriação dos conteúdos semânticos legados pela tradição e, possibilita compreender o fato como algo problemático e não evidente. A estrutura da linguagem cotidiana, à qual corresponde a realização específica da compreensão hermenêutica, não se torna compreensível senão quando levar em conta a integração das três classes de manifestações vitais, a saber: “as expressões verbais, as ações e as expressões vivenciais”.(HABERMAS, 1982, p. 175). Segundo Honneth (2009, p. 333), Habermas observa que a socialização humana se dirige e orienta não só à exploração da natureza, mas também em direção a um consenso social. Portanto, às ciências hermenêuticas subjaz um interesse prático do mesmo modo que nas ciências empírico-analíticas subjaz um interesse técnico, e este interesse prático é que garante o processo de entendimento comunicativo dentro da comunidade social através da interpretação do sentido objetivado culturalmente.

Na análise da posição de Dilthey, Habermas (1982, p. 186) retoma o debate sobre o positivismo, as ciências hermenêuticas estão inseridas nas interações mediatizadas pela linguagem ordinária, da mesma forma como as ciências empírico-analíticas estão inseridas na atividade instrumental. Ambas são orientadas por interesses cognitivos enraizadas nas conexões vitais do agir, respectivamente, próprias à comunicação e à instrumentalização. De acordo com Pinzani (2009, p. 65), a diferença entre ciências naturais e do espírito, corresponde à diferença entre agir instrumental e agir comunicativo. Em ambos os casos o que está em questão é a reprodução e autoconstituição da espécie humana, que acontece no nível antropológico nas formas de trabalho e interação. À essas duas categorias correspondem interesses que guiam os conhecimentos das ciências naturais e do espírito, interesses que Pierce e Dilthey deixaram claros, mas não os refletiram. Segundo Habermas (1982, p. 188), também Dilthey, igual a Pierce, permanece em última análise preso ao positivismo pois interrompe a autorreflexão das ciências do espírito onde um interesse prático do conhecimento é flagrado como base de um saber hermenêutico possível. Pierce e Dilthey não conceberam sua metodologia como autorreflexão da ciência, portanto, não atingem o ponto de

intersecção entre conhecimento e interesse. E a autorreflexão³⁶ está ligada à emancipação na medida em que representa uma libertação da dependência dogmática. Interesse cognitivo técnico e prático só podem ser entendidos isentos de ambiguidade como interesse orientador do conhecimento em base de sua conexão com o interesse emancipatório do conhecimento da reflexão racional. (cf. HABERMAS, 1982, p. 219). O interesse emancipatório coexiste ao lado do interesse técnico das ciências naturais e do interesse prático das ciências do espírito.

Segundo Honneth (2009, p.344), Habermas só demonstra a existência de um terceiro interesse cognitivo, o emancipatório, quando demonstra que a autorreflexão tem um valor fundamental dentro do processo de reprodução da espécie humana em seu conjunto, isto é, somente quando o movimento de reflexão intersubjetiva se pode afirmar como uma forma de conhecimento que o ser humano se orienta tanto quanto ao desenvolvimento cognitivo em relação à natureza quanto na compreensão hermenêutica. Habermas (1982, p. 233) cita a psicanálise como o único exemplo relevante disponível de uma ciência que reivindica metodicamente o exercício autorreflexivo. A psicanálise é autorreflexão na medida em que nela o sujeito analisa a si mesmo. A tese de que o conhecimento psicanalítico faz parte da autorreflexão pode ser demonstrada nas investigações de Freud acerca da técnica analítica. O tratamento analítico só pode ser determinado com referência à experiência da reflexão. Aqui psicanálise e hermenêutica possuem um paralelo, para ambas, central é a interpretação que é ao mesmo tempo uma apropriação e uma crítica, cuja tarefa é restabelecer o texto mutilado da tradição. A hermenêutica psicanalítica não objetiva a compreensão de complexos simbólicos enquanto tais, “[...] o ato de compreender, ao qual ela conduz, é autorreflexão”. (HABERMAS, 1982, p. 246). O interesse cognitivo emancipatório deve levar à formação de uma teoria social crítica, que de forma análoga a psicanálise, identifique as patologias sociais e contribua para sua superação.

Com a teoria dos interesses do conhecimento, Habermas consegue desenterrar as raízes que o conhecimento tem com a vida. Desse modo, a orientação geral que guia as ciências da natureza está baseada em um interesse com raízes antropológicas profundas pela previsão e controle com vistas ao sucesso, que ele chama de interesse técnico. Mas a reprodução da vida humana também está baseada na intersubjetividade que se estabelece na comunicação linguística cotidiana, portanto, Habermas defende que a orientação geral que

³⁶ Segundo Siebeneichler (1989, p. 83-84), Habermas desenvolve um conceito de reflexão com força emancipatória combinando três sentidos de procedência distinta: 1º) Reflexão como forma de fundamentação racional transcendental de todo o saber teórico possível e de toda a ação moral possível; 2º) Reflexão como dissolução crítica, levada a cabo pela consciência, que produz a libertação da objetividade que é apenas aparente; 3º) Reflexão no sentido da psicanálise freudiana, trata-se de uma ideia de autocrítica no nível subjetivo, fora de uma teoria do conhecimento).

guia as ciências histórico-hermenêuticas se baseia em um interesse com raízes antropológicas profundas para assegurar e expandir as possibilidades de entendimento mútuo na organização da vida, ao que chama de interesse prático. O terceiro modo de investigação, a reflexão crítica, representa o interesse pela emancipação a respeito das coações pseudo-naturais cujo poder reside em sua não transparência. (cf. MacCarthy, 1995, p. 77-78). A conexão entre reflexão crítica e emancipação com respeito aos poderes hipostaziados com vínculos aparentemente naturais, suprime a visão de mundo com caráter dogmático. Os interesses técnico e prático são constitutivos do conhecimento, eles determinam as condições de objetividade e de validade dos enunciados, mas, o conhecimento guiado pelo controle técnico e pelo entendimento mútuo, não estão livres de pressupostos.

Segundo Siebeneichler (1989, p. 87), a partir da década de 70 a possibilidade de uma ciência emancipatória, na qual Habermas continua acreditando, vai ser apoiada na linguagem.

[...] porque Habermas descobre que o interesse em emancipação está inserido na própria estrutura da linguagem, em especial, nos atos de fala voltados ao entendimento e ao consenso. Mais ainda: ele vê bem claro agora que a estrutura da comunicação sistematicamente distorcida, a maldição do elemento repressor, não constitui um elemento último, derradeiro, porque 'está fundada na lógica da comunicação livre não distorcida. (SIEBENEICHLER, 1989, p.87).

Portanto, passamos agora para a guinada linguística e virada pragmática, que preparam o terreno para a teoria da ação comunicativa.

3.2. GUINADA LINGUÍSTICA E VIRADA PRAGMÁTICA

Segundo Bannel (2006, p. 38), na primeira fase do pensamento de Habermas havia elementos de filosofia da consciência na forma de uma filosofia transcendental reformulada, mas no mesmo período o filósofo já falava no paradigma da linguagem que permitiu a reformulação do modelo transcendental. O filósofo desenvolve sua teoria da ação comunicativa utilizando diversos conceitos desenvolvidos por teóricos da linguística. Pensa que a passagem do modelo da filosofia da consciência para a filosofia da linguagem trouxe várias vantagens:

A passagem da filosofia da consciência para a filosofia da linguagem traz vantagens objetivas, além de metódicas. Ela nos tira do círculo aporético onde o pensamento metafísico se choca com o antimetafísico, isto é, onde o idealismo é contraposto ao materialismo, oferecendo ainda a possibilidade

de podermos atacar um problema que é insolúvel em termos metafísicos: o da individualidade. (HABERMAS, 2002d, p. 53).

Para Mühl (2003, p. 163), a reviravolta linguística oportunizou o encaminhamento da solução pra o problema crônico do pensamento ocidental da dicotomia da relação entre consciência e mundo, sujeito e objeto. A filosofia da linguagem ao renunciar a ideia da possibilidade do acesso direto aos fenômenos da consciência ou aos objetos externos, passa a compreender o conhecimento como resultado de um acesso indireto através da linguagem, e indica uma solução às aporias da tradição ontológica. Ao substituir a teoria do conhecimento pela filosofia da linguagem, a pergunta pela veracidade dos juízos é substituída pela pergunta sobre o sentido das sentenças, o que dá origem a uma nova concepção sobre a validade das sentenças. A principal característica da filosofia da linguagem é a substituição da verdade dos juízos pela pergunta sobre o sentido linguisticamente articulado. É impossível tratar de qualquer problema de conhecimento ou filosófico sem recorrer à linguagem, não existe mundo independente da linguagem, ela é o espaço de articulação e inteligibilidade do mundo. Por isso a problemática da linguagem é o problema dos fundamentos de qualquer formação conceitual, de qualquer teoria ou proposição científica ou filosófica. A linguagem não é mais entendida como instrumento da comunicação e passa a ser compreendida como condição de possibilidade e de validade de compreensão de todo pensamento e conhecimento.

Segundo Mühl (2003, p. 165), a guinada linguística apresentou duas abordagens: a semântica e a semiótica. A semântica ocupou-se com a análise das formas das proposições, especialmente as assertóricas. Nessa abordagem semanticista a análise da linguagem é realizada com base na lógica, tendo como principal objetivo fazer uma classificação formal dos processos de emprego da linguagem. O problema dessa abordagem, para Habermas, é que o semanticismo prescinde a análise da situação real de fala, ou seja, o uso da linguagem e seus contextos prescindem a pragmática da linguagem. “A abordagem lógico-formal do semanticismo leva a linguagem a perder o seu caráter de auto-referencialidade, uma das condições para que ela possa exercer uma função esclarecedora e emancipadora.” (MÜHL, 2003, p. 165). O erro do semanticismo é confundir a lógica de uma asserção com o sentido de um ato de fala. Para Habermas (2002d, p. 56), a abstração semanticista poda a linguagem, aparando-a de acordo com um formato que torna irreconhecível o seu caráter auto-referencial. Somente a guinada pragmática oferece uma saída para o equívoco do semanticismo.

Mas para Habermas a segunda abordagem analítica da linguagem, a semiótica, cai na mesma falácia abstrativa do semanticismo:

A guinada linguística não se completou somente através da semântica da proposição, mas também através da semiótica.[...] Entretanto, o estruturalismo cai, de modo inteiramente semelhante, na armadilha de falácias abstrativas. Elevando as formas anônimas da linguagem a uma categoria transcendental, ele degrada os sujeitos e sua fala à condição de algo meramente accidental. O modo de os sujeitos falarem e agirem deve ser explicável a partir de sistemas de regras subjacentes. A individualidade e a criatividade do sujeito capaz de fala e de ação, em suma, tudo o que pode ser tido como propriedade da subjetividade, passa a ser visto como fenômeno residual, que pode ser simplesmente posto de um lado ou desvalorizado como sintoma narcosóide (Lacan). Quem tentasse, mesmo assim fazer jus a esses fenômenos sob premissas estruturalistas, teria que deslocar tudo o que é individual e inovativo para uma esfera pré-linguística, acessível apenas à da intuição. (HABERMAS, 2002d, p. 57).

Dessa forma, tanto a semântica quanto a semiótica ficam enredados em uma falácia abstrativa. Mühl (2003, p. 167) destaca que Habermas reconhece na abordagem linguística um passo decisivo para o surgimento da teoria pragmática da linguagem na medida em que levantou problemas que seriam enfrentados pela pragmática universal. O passo inicial, para Habermas, foi dado por Dummett quando constatou que a tese linguística segundo a qual “compreendemos uma proposição assertórica quando sabemos quais são suas regras de verificação” (HABERMAS, 2002d, p. 117) torna-se problemática quando, numa atitude comunicativa, o ouvinte não tem como deduzir, senão através da ação comunicativa, quais são as razões que levam o falante a levantar pretensão de verdade em seu enunciado. O ouvinte precisa conhecer os tipos de razões com as quais o falante poderia eventualmente resgatar suas pretensões de verdade. Nessa virada epistêmica de Dummett, Habermas vê um caminho para uma teoria do significado ampliado em termos pragmáticos.

Dummett aponta na direção de uma análise formal da pragmática da linguagem. Segundo Bannell (2006, p. 68), o argumento de Dummett pode ser resumido da seguinte forma:

[...] a explicação da compreensão do significado de uma proposição, em termos de suas condições de verdade, está baseada em um pressuposto problemático de que, para cada frase assertórica, existem procedimentos que podem decidir se as condições de verdade são preenchidas ou não, pressuposto esse que se fundamenta em uma teoria empírica do conhecimento. O fato de não termos tal procedimento, a não ser para frases bem simples, - as condições de verdade das quais pode-se decidir por procedimentos simples de observação - forçou Dummett a fazer uma distinção entre conhecer as condições que fazem com que uma proposição seja verdadeira e conhecer as razões que permitem a um falante afirmar a proposição como verdadeira. Ou seja, não é possível afirmar as condições de verdade de uma proposição de maneira que não faça referência a falantes específicos e contextos específicos de uso.

Dessa forma o conceito de verdade é substituído pelo conceito de justificação. Para desenvolver sua argumentação na direção de uma pragmática da comunicação, Habermas valeu-se da teoria dos atos de fala de Austin e Searle pois elas oferecem um arcabouço apropriado para situar a teoria do significado de Dummett dentro da teoria do agir comunicativo: para entendermos uma proposição, precisamos reconhecer as razões por meio das quais as condições de verdade são preenchidas e podem ser resgatadas, e, tais razões só podem ser produzidas dialogicamente, pela argumentação racional. Para Bannell (2006, p. 70), é na teoria dos atos de fala que Habermas também encontra uma tentativa de analisar formalmente as regras pragmáticas do uso da linguagem. Habermas encontrou na teoria de Austin e Searle, uma tentativa de demonstrar que os aspectos pragmáticos da linguagem são acessíveis a uma análise formal de sua própria estrutura, e apropriou-se da ideia que os atos de fala (enunciados) são os elementos primários de análise e, não as sentenças. Habermas apropria-se da ideia de dupla estrutura dos atos de fala, ou seja, com os atos de fala não apenas dizemos algo sobre o mundo, também empregamos a linguagem para prometer, ameaçar, avisar, etc. Isso nos mostra que a linguagem possui ao mesmo tempo conteúdo proposicional e uma força ilocucionária.

Com as contribuições dos já citados Dummett, Austin, Searle, e de outros como Wittgenstein, Chomsky, Apel; Habermas busca estabelecer as condições formais da racionalidade comunicativa, superando as fundamentações do tipo ontológico e dedutivo. O conceito de racionalidade comunicativa é explicado por intermédio da reconstrução pragmática, sem recorrer a qualquer espécie de fundamentação metafísica. Segundo Mühl (2003, p. 168), a reviravolta pragmática demonstrou que o conhecimento humano constitui-se pela ação linguístico-comunicativa, a linguagem passa a constituir o elemento central no processo de constituição do conhecimento e da própria realidade. A linguagem passa a ser compreendida como ação humana, ação prática, práxis interativa, como mediação que possibilita o processo intersubjetivo de acordo com regras determinadas. Dessa forma, a pragmática supera a visão tradicional do conhecimento cuja fundamentação era ontológica e subjetivista. Fundamenta a validade dos enunciados no uso concreto da linguagem e nos interesses orientadores da interação comunicativa dos sujeitos e, não mais na adequada representação do real (ontologia) ou na adequada união entre sensibilidade e entendimento pela ação subjetiva solipsista (metafísica subjetivista).

Com a pragmática vislumbramos uma ruptura radical com a concepção tradicional de pensar o conhecimento e a linguagem. De um lado supera a visão reducionista de linguagem como mera representação do pensamento ou mero instrumento de comunicação do

pensamento, por outro lado, rompe com a certeza da evidência pré-linguística do conhecimento e o solipsismo metodológico dessa concepção. Para Habermas (2002d, p. 81), após a guinada epistêmica da semântica da verdade, não podemos mais considerar a questão da validade como simples questão entre nexos objetivos entre linguagem e mundo:

A sugestão que se apresenta então consiste em não definir mais semanticamente a pretensão de verdade, nem reduzi-la apenas à perspectiva do falante. Pretensões de validade formam o ponto de convergência do reconhecimento intersubjetivo por parte de todos os participantes. Elas desempenham um papel pragmático na dinâmica que perpassa a oferta do ato de fala e a tomada de posição do destinatário em termos de ‘sim/não’. Esta guinada pragmática da semântica da verdade implica uma transformação da ‘força ilocucionária’. (HABERMAS, 2002d, p. 81).

A pragmática demonstra que a linguagem possui a função constituidora do próprio saber, constituição que ocorre como processo intersubjetivo, não fica restrita a uma função designativa ou transmissora de conhecimentos. A pragmática considera que a linguagem, enquanto dimensão hermenêutica, é o fundamento de toda e qualquer formação conceitual. Portanto a questão da linguagem também é a questão das condições de possibilidade do conhecimento, traz consigo a questão das condições apriorísticas que tornam possível a compreensão e que validam o pensamento e o agir humano.

Segundo Habermas (2002d, p. 55), a nova compreensão da linguagem, legada pela virada pragmática, traz vantagens metódicas, principalmente em relação à filosofia do sujeito. A pragmática demonstra que as condições que tornam possíveis os objetos da experiência não podem ser imediatamente idênticas às condições que tornam válidos os enunciados. O acesso direto da consciência intuitiva é diferente do acesso indireto através da linguagem. Conhecimento é um problema que diz respeito à relação linguagem-mundo e não à consciência-mundo. A consciência é uma função da linguagem, se constitui a partir dela, e não o contrário. “A identidade da consciência cognoscente, como em igual medida a objetividade dos objetos conhecidos, só se constitui com a linguagem, na qual é possível a síntese dos momentos separados do Eu e da natureza como mundo do Eu.” (HABERMAS, 2009b, p. 28). A grande vantagem desse acesso indireto através da linguagem é que as expressões gramaticais constituem algo acessível publicamente.

Com a reviravolta linguístico-pragmática surge uma nova forma de compreender a questão do conhecimento humano, não mais a partir da abordagem subjetiva solipsista, mas dos processos de interação linguística dos sujeitos. O foco dos questionamentos muda da essência da causalidade ou condições de possibilidade do conhecimento para o sentido do conceito de causalidade ou condições de possibilidade das sentenças intersubjetivamente

válidas. A filosofia volta-se para as condições de possibilidade da linguagem, tendo em vista que a mediação linguística é um elemento constituidor do conhecimento e do sentido da realidade. A partir desse contexto e dessas contribuições, Habermas vai reconstruir a filosofia moderna, quando elabora a teoria da ação comunicativa.

3.3. TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA

Ao romper as barreiras do subjetivismo unilateral da filosofia da consciência, a linguagem assume o papel de coordenadora da ação. Segundo Pizzi (2005, p. 75), na primeira tentativa de Habermas³⁷ de clarificar a ação, ele parte da distinção entre trabalho e interação. Nessa perspectiva vinculava o agir racional com respeito a fins ao trabalho, definindo como ação instrumental não apenas o trabalho enquanto tal, mas a ação do homem com o mundo material. Na *Teoria da ação comunicativa* Habermas (1989, p. 458), retoma a questão a partir da perspectiva linguística, assenta a ação no contexto do mundo da vida onde o agir instrumental se relaciona com as intervenções no mundo objetivo e representa o meio de reprodução do substrato material do mundo da vida. Essa perspectiva introduz o conceito de mundo da vida como complementar ao agir comunicativo. “Eu prefiro introduzir o conceito de mundo da vida como conceito complementar de ação comunicativa e entendo a ação comunicativa como o meio através do qual se reproduzem as estruturas simbólicas do mundo da vida”.(HABERMAS, 1989, p. 458). O giro habermasiano indica uma mudança na configuração da ação pois afirma que uma teoria social guarda em seu interior uma tipologia suscetível de racionalização. A tipologia da ação se vincula a um tipo de orientação e com ele, um determinado uso da razão. Habermas utiliza-se de duas variantes para definir a orientação da ação mediada pela linguagem: a ação orientada ao êxito e a ação orientada ao entendimento. Também apresenta duas caracterizações do agir ou situação da ação: social e não social. Habermas (1989, p. 385) apresenta as ações suscetíveis de racionalização do seguinte modo:

Orientação da ação	Ação orientada ao êxito	Ação orientada ao entendimento
Situação da ação		

³⁷ Essa primeira tentativa se refere à obra *Técnica e ciência como ideologia* e, é apresentada nessa pesquisa no item 1.1.2.

Não-social	Ação instrumental	-----
Social	Ação estratégica	Ação comunicativa

Para a construção da correspondente tipologia da ação é determinante a distinção entre orientação ao êxito e orientação ao entendimento. Segundo o modelo da ação racional com respeito a fins o ator se orienta à realização dos próprios fins, avaliando o êxito da ação por meio do nível que ela consegue produzir mediante intervenção no mundo (ou mediante omissões) ou estado de coisas. Às ações orientadas ao êxito chamo **instrumentais** quando podem entender-se como seguimento de regras técnicas e ajuizar-se desde o ponto de vista da eficácia de uma intervenção no mundo físico com a qual o agente pretende conseguir algo. Às ações orientadas ao êxito chamo **estratégicas** quando podem entender-se desde o ponto de vista da eficácia do influxo que um agente trata de exercer sobre as decisões de um oponente (ou oponentes) racional. As ações instrumentais (igual às correspondentes tarefas) podem ir associadas com ações sociais como elementos de um rol, as ações estratégicas são uma classe de interações. Falo de ações **comunicativas** quando as interações sociais não permanecem coordenadas por cálculos egocêntricos do próprio êxito por parte de cada ator individual, considerado isoladamente, senão mediante operações cooperativas de interpretação dos participantes. No agir comunicativo, os atores não se orientam primariamente por seu próprio êxito, mas pela produção de um acordo, condição para que cada participante, na interação, possa perseguir seus próprios planos de ação. (HABERMAS, 1989, p. 453-454, tradução e grifos nossos).

A ação instrumental não preenche as condições de uma racionalidade que contemple o contexto humano pois dirige o comportamento através de fins específicos do saber empírico. O agir instrumental é uma ação de uns sobre os outros e sobre a situação da ação, a qual é vinculada através de atividades não linguísticas, atividades orientadas para um fim, através de um ator que intervém no mundo empregando meios adequados. (cf. PIZZI, 1994, p. 111). O interesse instrumental é mais direcionado para o domínio da natureza e para a utilização adequada dos recursos que se dispõe. Embora essas ações instrumentais interfiram na elaboração das normas sociais, elas não são propriamente ações sociais. Portanto, nesse caso não se pode falar em interação social pois o agir segue regras técnicas de intervenção no mundo físico.

A ação instrumental se orienta por regras técnicas fundadas em um saber empírico. Essas regras aplicam, em cada caso, prognósticos condicionais sobre acontecimentos físicos ou sociais observáveis, que podem ser comprovadas como corretas ou falsas. A atitude de escolha racional orienta-se por estratégias que repousam sobre um saber analítico. Essas estratégias implicam deduções a partir de regras de preferência (sistemas de valores) e de máximas gerais, esses enunciados podem ser deduzidos de modo correto ou falso. (HABERMAS, 1989, p. 27, tradução nossa).

Já o agir estratégico se trata de uma ação social que tem em vista a influência recíproca orientada às consequências. Segundo MacCarthy (1995, p. 45), a ação estratégica se limita a designar o tipo de ação que é ao mesmo tempo social e orientada em função de meios-fins. Enquanto a ação instrumental busca organizar os meios para manipular os objetos, a ação estratégica “[...] tem como ponto de referência o êxito do falante diante de um oponente racional. Nas ‘interações estratégicas’, os meios comunicativos utilizam a linguagem, sem, todavia, preocupar-se com a interação entre os diferentes planos dos participantes”.(PIZZI, 2005, p. 82). Na ação estratégica os participantes da linguagem (falante e ouvinte) se instrumentalizam mutuamente para conseguir suas metas individuais, estabelecem então, uma relação em que consideram-se como meios e não como fins.

Habermas (1989, p. 385) opõe às ações estratégicas as ações comunicativas. Refere-se à ação comunicativa quando as ações dos atores participantes não ficam coordenadas através do cálculo egocêntrico de interesses, mas através do entendimento. O agir comunicativo caracteriza as condições sob as quais uma argumentação pode, racionalmente, produzir o consenso. Para Habermas (2002d, p. 82), só o agir comunicativo leva os atores a abandonar o egocentrismo de uma ação pautada pelo fim racional do próprio sucesso e a se submeter aos critérios públicos da racionalidade do entendimento. O reconhecimento intersubjetivo, fundado no entendimento linguístico, assegura a validade dos enunciados empiricamente verdadeiros e a validade das normas sociais. Diferentemente da ação instrumental e estratégica, a ação comunicativa é descrita por Habermas como segue:

Por outro lado, por ação comunicativa entendo uma interação simbolicamente mediada. Orienta-se através de normas que valem obrigatoriamente, pois definem expectativas recíprocas de comportamento e que têm de ser compreendidas e aceitas por pelo menos dois sujeitos. As normas sociais são corroboradas por sanções. O seu conteúdo semântico se objetiva em expressões simbólicas e se tornam acessíveis à comunicação num contexto comunicacional propiciado pela linguagem ordinária. Enquanto a validade de estratégias e regras técnicas depende da validade de enunciados analiticamente corretos e empiricamente verdadeiros, a validade das normas sociais é assegurada pelo reconhecimento intersubjetivo fundado no entendimento ou num consenso valorativo. (HABERMAS, 1989, p. 27, tradução nossa).

De acordo com Pizzi (1994, p. 112), o agir comunicativo se apresenta quando os sujeitos asseguram o entendimento, tendo em vista que a pretensão de validade dos proferimentos impulsionam a própria linguagem para o consenso intersubjetivo. Isso indica que além de caráter semântico a linguagem possui o aspecto performativo, o que possibilita situar na linguagem pretensões universais de validade. O entendimento comunicativo requer

uma base convencional que garanta as condições para um acordo intersubjetivo. É a partir dessa ideia de entendimento que Habermas vai desenvolver sua ideia de pragmática universal:

A pragmática universal tem como tarefa identificar e reconstruir as condições universais do entendimento possível. Em outros contextos se diz também ‘pressupostos universais da comunicação’, porém prefiro falar de pressupostos universais da ação comunicativa porque considero fundamental o tipo de ação orientada ao entendimento. Parto, pois, do pressuposto que as outras formas de ação social, por exemplo, a luta, a concorrência geral, o comportamento estratégico, podem considerar-se derivados do agir voltado ao entendimento. (HABERMAS, 1989, p. 299, tradução nossa).

Ou seja, a pragmática universal trata da base de validade da fala, enquanto possibilidade de proposições universais válidas. Todo o agente que atua comunicativamente, como ator diante de outros atores, orienta-se por pretensões de validade universal e supõe que tais pretensões podem ser desempenhadas. Na medida em que participa de um processo de entendimento, está supondo as seguintes pretensões universais de validade na fala dos sujeitos envolvidos: “Que estejam expressando-se inteligentemente; Dando a entender algo; Estar dando a entender-se; Entender-se com os demais.” (HABERMAS, 1989, p. 300, tradução nossa). Com a pragmática universal Habermas aponta um mecanismo de coordenação da ação comunicativa, o entendimento linguístico. As condições de validade dos proferimentos apontam para o possível consenso sobre o que é dito. O entendimento linguístico é um mecanismo de coordenação da ação, através do qual pode se constituir a interação, portanto comunicação não é simplesmente conversação. Segundo Pizzi (1994, p. 114), a racionalidade comunicativa visa estabelecer as condições para o consenso intersubjetivo que não inclua só o uso cognitivo das regras da linguagem, mas leva em conta uma fundamentação última dos princípios universais referentes aos três componentes do mundo vivido (objetivo, subjetivo e intersubjetivo).

Com a pragmática universal Habermas retoma a questão de Kant sobre as condições de possibilidade do conhecimento, dessa forma, assume a herança da filosofia transcendental, mas a transforma, e coloca a tarefa de apontar as condições de possibilidade do entendimento humano. Segundo Mühl (2003, p. 172), Habermas, da mesma forma que Kant, acredita na existência de um sistema de regras *a priori* que torna possível o entendimento acerca da realidade, a diferença entre eles é que para Kant essa condição é dada pela apercepção transcendental do “eu penso”, já para Habermas realiza-se pela ação comunicativa de uma comunidade de falantes. Assim, em Habermas o sujeito transcendental é substituído pela comunidade comunicativa e as categorias do entendimento passam a ser entendidas como competências desenvolvidas pela espécie para criar produtos simbólicos. O papel da

pragmática universal é justamente reconstruir e tornar explícitas essas estruturas universais de competência da espécie.

A reconstrução das condições universais do entendimento humano, realizada por Habermas, representa a reconstrução do conceito de transcendental de Kant, porém sob bases que superam a metafísica da subjetividade. A análise transcendental adquire um sentido mais amplo e passa a designar as condições presumidamente gerais que devem ser satisfeitas para que práticas fundamentais determinadas a êxitos possam ocorrer. Segundo Aragão (2002, p. 12), Habermas se distancia do kantismo por três motivos: necessidade de substituir o idealismo transcendental pelo realismo interno, atribuição de uma função regulativa e não mais constitutiva à verdade e, inserção dos referentes mundanos em contextos do mundo da vida. Essa “destranscendentalização” (HABERMAS, 2002b, p. 38) faz com que o sistema de conceitos fundamentais por traz de toda a experiência sejam considerados como quase-transcendentais.

Ao mesmo tempo em que busca reconstruir o pensamento kantiano, base do projeto emancipatório moderno, com o conceito de razão comunicativa, Habermas dirige sua crítica à visão reducionista de racionalidade a que chegaram Adorno e Horkheimer, ao compreendê-la apenas como racionalidade instrumental e afirmarem a impossibilidade de a razão cumprir sua finalidade originária de emancipar a humanidade:

Diferentemente da razão instrumental, a razão comunicativa não pode submeter-se sem resistências frente a um processo de autoconservação cego. Ela se refere não a um sujeito que se conserva relacionando-se com objetos em sua atividade representativa e de ação, nem a um sistema que mantém sua consistência ou sua substancialidade delimitando-se frente a um contexto, senão a um mundo da vida simbolicamente estruturado que se constitui pelos aportes interpretativos dos que dele fazem parte e que só se reproduz através da ação comunicativa. Assim a razão comunicativa não se limita a considerar por suposta a consistência de um sujeito ou de um sistema, senão que participa na estruturação daquilo que haverá de se conservar. A perspectiva utópica de reconciliação e liberdade está baseada nas condições mesmas da socialização comunicativa dos indivíduos, está já inserida no mecanismo linguístico de reprodução da espécie. (HABERMAS, 1987a, p. 175, tradução nossa).

Segundo Mühl (2003, p. 175), diferentemente da racionalidade instrumental, a racionalidade comunicativa contém em si mesma, um *telos* emancipador que torna possível a manutenção do poder transformador da razão. No *telos* da linguagem pragmática, Habermas encontra elementos para restabelecer o poder da razão de normatizar a validade do agir humano. Como falantes os seres humanos participam de um entendimento racional e, no uso pragmático da linguagem, estabelecem entendimentos racionais que constituem as estruturas

do mundo da vida. Mühl (Idem) segue demonstrando que para Habermas o mundo da vida constitui um conceito complementar da ação comunicativa. Após a reviravolta pragmática, o mundo da vida passa a ser entendido não mais em termos da relação consciência-mundo, mas da relação linguagem-mundo. O mundo da vida é um substrato de conteúdos, de evidências originárias, que sustenta o processo argumentativo, é o pano de fundo, o horizonte pré-compreensivo onde se processa a racionalidade comunicativa e se prepara a possibilidade de um consenso de fundo. Como é constituído intersubjetivamente, o mundo da vida é ao mesmo tempo complemento da ação comunicativa e constituinte da racionalidade comunicativa. Dessa forma, o mundo da vida, constituído pelas regras transcendentais que são dadas como elementos que constituem o entendimento possível, torna acessível ao nosso conhecimento as regras do processo de comunicação.

Habermas (1989, p. 304) coloca que pretende com a pragmática universal, explicar as condições universais que tornam possível o entendimento humano, através de uma ciência reconstrutiva. Parte da distinção estabelecida por Chomsky entre competência comunicativa e desempenho linguístico, através da qual demonstra que em toda comunicação o ator precisa dominar *a priori* um sistema abstrato de regras geradoras da linguagem. Todas as estruturas da linguagem são decorrentes de um processo comunicativo e que até mesmo as estruturas universais de possíveis situações linguísticas são produzidas linguisticamente. Portanto, Habermas se dedica a reconstruir o sistema de regras segundo o qual os indivíduos produzem ou geram situações de fala, entendendo-se através da linguagem sobre o mundo.

Para alcançar seu objetivo, Habermas precisa explicar e fundamentar o caráter quase-transcendental da linguagem e encontrar elementos que sustentem a tese da validade do argumento como critério de verdade. A competência do discurso comunicativo obriga os interlocutores a passarem da argumentação particular para o plano universal. O ouvinte ao aceitar a pretensão de validade do falante, reconhece a validade do produto simbólico e que, portanto, está qualificado para o reconhecimento intersubjetivo. Segundo Boufleuer (2001, p. 36), para Habermas a competência comunicativa consiste no domínio não-reflexivo (pré-teórico) de certas pressuposições que acompanham o entendimento linguístico. Essas pressuposições, de forma similar às regras gramaticais, são utilizadas pelo indivíduo mesmo que não lhe são conscientes. Assim, da mesma forma que utilizamos corretamente as regras gramaticais mesmo sem dominá-las reflexivamente, fazemos uso de certas pressuposições pragmáticas quando utilizamos a linguagem voltada ao entendimento. Esse saber pré-teórico pode ser reconstruído racionalmente numa perspectiva universalista da mesma forma que se reconstruam as competências universais relativas à gramática da linguagem.

3.3.1 Teoria dos Atos de Fala e Pretensão de Validez

Segundo Pizzi (1994, p. 123), o entendimento não significa unanimidade em torno de uma expressão linguística, ele é um processo por meio do qual os sujeitos comunicativos alcançam o consenso. Ele não pode conter nenhum elemento de violência pois como afirma Habermas (1987a, p. 369), o ato de fala de um ator só pode ter êxito se o outro aceita como válida, através de um sim ou um não, a pretensão de validade que é suscetível de crítica. No agir comunicativo a interação linguística é sempre um processo que tem em vista o entendimento possível entre falantes e ouvintes. O ato de fala resguarda o sentido linguístico da expressão proferida e também o contexto social dos sujeitos capazes de reflexão e ação. Portanto, há um caráter empírico, contingente, individual, em cada um dos atores da ação e, uma base universal que possibilita reconstruir a fundamentação dos princípios de validade em torno das condições ideais do entendimento.

A coordenação intersubjetiva da comunicação ocorre através da coordenação dos atos de fala, que possuem uma formação coordenadora, consensual, decorrente dos elementos ilocucionários nele presentes. A classificação habermasiana dos atos de fala reúne elementos de Austin e Searle. Austin distingue ato locucionário, ilocucionário e perlocucionário. Ato locucionário refere-se ao conteúdo cognitivo das proposições, com ele o falante diz algo. Ato ilocucionário refere-se ao conteúdo proposicional das relações entre falantes e ouvintes (afirmação, mandato, promessa, confissão, etc). Ato perlocucionário refere-se ao efeito pretendido causado pelo falante sobre o ouvinte. (cf. PIZZI, 1994, p. 124).

Como é sabido, Austin faz a distinção entre ato locucionário, ato ilocucionário e ato perlocucionário. Chama **ilocucionário** o conteúdo das orações enunciativas ou de orações enunciadas nominalizadas. Com os atos locucionários o falante expressa estado de coisas; diz algo. Com os atos **ilocucionários** o agente realiza uma ação dizendo algo. O papel ilocucionário fixa o modo em que se emprega uma oração: afirmação, promessa, mandato, confissão, etc. Em condições normais o modo se expressa mediante um verbo realizativo empregado em primeira pessoa do presente indicativo; o sentido da ação se manifesta particularmente no componente ilocucionário do ato de fala, que permite a adição de hiermit (pelo presente) ‘te prometo, te ordeno, te confesso que’. Por último, com os atos **perlocucionários** o falante busca causar um efeito sobre seu ouvinte, mediante a execução de um ato de fala que causa algo no mundo. Os três atos que Austin destaca podem, portanto, caracterizar-se da seguinte forma: dizer algo, fazer algo dizendo e causar algo mediante o que se faz dizendo. (HABERMAS, 1987a, p. 370-371, tradução e grifos nossos).

O fim ilocucionário é o elemento que Habermas entende ser o elemento angular que caracteriza a ação comunicativa. A função comunicativa está ligada aos atos ilocucionários

porque o falante sempre realiza com a emissão de sua fala uma intenção comunicativa, ou seja, sempre tem o propósito que o ouvinte entenda e aceite o que ele diz³⁸. Habermas (1987a, p. 379) afirma que a ação comunicativa se diferencia das interações de tipo estratégico porque todos os participantes buscam fins ilocucionários com o propósito de chegar a um acordo que sirva de base para uma condução harmônica do plano das ações individuais. Considera, portanto, como ação comunicativa as interações mediadas linguisticamente que perseguem em seus atos de fala somente fins ilocucionários. Isso demonstra a centralidade do ato ilocucionário para a ação comunicativa e estabelece sua força:

Com a força ilocucionária de uma emissão, pode um falante motivar um ouvinte a aceitar a oferta que perpassa seu ato de fala, e com ele contrair um vínculo (Bindung) racionalmente motivado. Esse conceito pressupõe que os sujeitos capazes de linguagem e de ação possam referir-se a mais de um mundo, e que ao entenderem-se entre si sobre algo em um dos mundos, possam basear sua comunicação em um sistema compartilhado de mundos. Nessa relação com os mundos é possível diferenciar o mundo externo, o interno ou subjetivo como conceito complementar do mundo externo. (HABERMAS, 1987a, p. 358, tradução nossa).

O elemento ilocucionário mostra que os atos de fala não são apenas manifestações ou representações do pensar, mas são ações. Quando falamos não apenas expressamos um conteúdo proposicional, mas executamos uma ação pela fala. Portanto um indivíduo ao falar possui sempre uma dupla expectativa: de realizar uma intencionalidade ao agir pela fala e pretender legitimar aquilo que expressa por meio dos argumentos. Habermas (2002d, p. 68) afirma que o falante não pode visar o fim do entendimento como algo a ser produzido de modo causal, pois o sucesso ilocucionário depende do assentimento racionalmente motivado do ouvinte. A ocorrência do acordo supõe que o ouvinte o sele voluntariamente através do reconhecimento de uma pretensão de validade criticável. A única forma de se atingirem fins ilocucionários é a cooperação. Conforme Gomes (2007, p.101), no agir comunicativo o falante sempre tem em mente um entendimento intersubjetivo, ou seja, os proferimentos contêm um caráter performativo, deslocando o componente estritamente proposicional para situá-lo novamente no ato de fala ilocucionário. A linguagem utilizada performativamente não se atém somente às relações de caráter epistemológico, mas também a seus aspectos hermenêuticos. Quem participa de processos de comunicação, ao dizer ou compreender algo, tem que assumir uma atitude performativa. A atitude performativa permite uma orientação

³⁸ “A força ilocucionária de um ato de fala aceitável consiste, portanto, em que pode mover um ouvinte a confiar nas obrigações típicas para cada classe de atos de fala que contrai o falante. [...] Em última instância um falante pode atuar ilocucionariamente sobre o ouvinte e este por sua vez atuar ilocucionariamente sobre o falante, porque as obrigações típicas dos atos de fala vão associados com pretensões de validez suscetíveis de exame cognitivo, ou seja, porque a vinculação recíproca tem um caráter racional. (HABERMAS, 1989, p. 362-363, tradução nossa).

mútua por pretensões de validade que o falante pressupõe na expectativa de uma tomada de posição do interlocutor. Essas pretensões levam a uma avaliação crítica, a fim de que o reconhecimento intersubjetivo de cada pretensão particular possa servir de fundamento para um consenso racionalmente motivado. Ao entenderem-se mutuamente na atitude performativa, falante e ouvinte estão envolvidos nas funções que a ação comunicativa realiza para a reprodução do mundo da vida.

Ao longo de sua obra, Habermas, baseando-se em Austin, se refere a quatro atos de fala: comunicativo, constatativo, regulativo e expressivo. Cada tipo de fala irá determinar um tipo de ação específico, por exemplo, o ato de prometer se diferencia do ato de dar uma ordem, fazer uma promessa, manifestar uma crença, etc. Para Habermas (2002d, p. 67) além de diferenciarem-se entre si, os atos de fala distinguem-se das atividades meramente não-linguísticas, em primeiro lugar, através da feição reflexiva da auto-interpretação e, em segundo lugar, através do tipo de fins que podem ser visados e do tipo de sucessos que podem ser conseguidos. A intencionalidade do ato de fala vincula-se sempre a um interesse da razão. Habermas (1989, p. 91-92) identifica as quatro classes de atos de fala, a partir dos interesses da razão. Os atos comunicativos servem para expressar distintos aspectos do sentido da fala. Toda fala pressupõe uma pré-compreensão fática acerca do que significa comunicar em uma linguagem. Os atos constatativos servem para uso cognitivo (asserções, afirmações, negações, narrações, etc.). Atos representativos servem para exprimir as expressões subjetivas, expressam o sentido pragmático da auto-representação que um falante faz frente a um público (saberes, pensamentos, opiniões, etc.). Atos regulativos servem para definir o agir prático-moral. Os diferentes atos de fala servem para estabelecer três distinções fundamentais que qualquer falante deve dominar para entrar na comunicação: a distinção entre ser e aparência, entre essência e fenômeno e entre ser e dever-ser.

Habermas (1987a, p 369s) demonstra que os atos de fala nem sempre têm a pretensão de entendimento, o que só se constitui pela força ilocucionária do ato de fala. Em um ato de fala pode o falante não pretender o entendimento mas buscar agir sobre o ouvinte com a intenção de manipulá-lo. Nesse caso o ato de fala transforma o ato ilocucionário num recurso de ação teleológica, assumindo um caráter perlocucionário (causar um efeito em alguém através da fala). Por isso a forma legítima de emprego da linguagem é a orientação para o entendimento, as demais formas de emprego aparecem de forma parasitária.

Um participante na comunicação só atua orientando-se ao entendimento na condição de que empregando orações inteligíveis assegure de forma aceitável, com seus atos de fala, três pretensões de validade: pretender a verdade para o conteúdo proposicional enunciado ou para as pressuposições

de existência do conteúdo proposicional mencionado; pretender retidão (ou adequação) para as normas (ou para os valores) que justificam a realização interpessoal a estabelecer realizativamente em um contexto dado; finalmente, pretender a veracidade para as vivências manifestadas. (HABERMAS, 1989, p. 365, tradução nossa).

Como afirma Habermas (1989, p. 124, tradução nossa), “Uma pretensão de validade³⁹ é algo que apresento como suscetível de comprovação intersubjetiva”. Os atores que participam de um processo de entendimento assumem exigências que permitem compartilhar intersubjetivamente um consenso que garanta a organização dos contextos da ação. Uma pretensão de validade é proposta sempre entre um falante e um ouvinte e, equivale à afirmação de que se cumprem as condições de validade de uma manifestação ou emissão. (cf. Habermas, 1987a, p. 63). Quando o sujeito age comunicativamente deve sempre pressupor, na execução de qualquer ato de fala, pretensões de validade e, que essas pretensões possam desempenhar-se. Na medida em que participa de um processo de entendimento precisa estabelecer ao menos as seguintes pretensões: “- A de estar expressando-se inteligivelmente. – A de estar dando a entender algo. – A de estar dando-se a entender a si mesmo. – A de estar entendendo-se com os outros”. (HABERMAS, 1989, p. 199). Agir comunicativamente supõe a inteligibilidade dos proferimentos, o que permite aos interlocutores darem a entender algo, dar-se a entender a si mesmos e entender-se com os demais. As condições de entendimento estão imbricadas com uma base racional de validade. Tal aspecto é fundamental pois o acordo intersubjetivo supõe

³⁹ Segundo Habermas (2012a, p. 192), um ator orientado em favor do entendimento manifesta de forma implícita três pretensões de validade:

- “- a pretensão de que o enunciado feito seja verdadeiro (ou de que os pressupostos existenciais de um teor proposicional mencionado sejam realmente cumpridos);
- a pretensão de que a ação de fala esteja correta com referência a um contexto normativo vigente (ou de que o contexto normativo que ela deve cumprir seja legítimo); e
- a pretensão de que a intenção expressa do falante corresponda ao que ele pensa.

O falante, portanto, reivindica: verdade para enunciados ou proposições existenciais, correção para ações reguladas de maneira legítima e para seu contexto normativo, e veracidade para a manifestação de evidências subjetivas.” (HABERMAS, 2012a, p. 192).

Em *Teoría de La acción comunicativa: complementos e estudos prévios*, Habermas (1989, p. 75), distingue quatro classes de pretensões de validade:

- “1) Inteligibilidade. O falante associa com cada manifestação efetiva a pretensão de que a expressão simbolicamente empregada na situação dada pode ser entendida. Esta pretensão não poderá desempenhar-se se falante e ouvinte não dominam a mesma língua.[...].
- 2) Verdade. Constatações, afirmações, explicações, etc, implicam uma pretensão de verdade. Tal pretensão não tem razão de ser quando o estado de coisas afirmadas não existe. A esse uso da linguagem chamo cognitivo. Com ele estabelecemos uma comunicação com o fim de dizer algo acerca de uma realidade objetiva.
- 3) Veracidade e 4) Retidão. Todas as manifestações expressivas em sentido estrito (sentimentos, desejos, manifestações de vontade) implicam numa pretensão de veracidade. Essa resulta inadequada quando se comprova que o que o falante expressou não correspondia a suas intenções. Todas as manifestações normativamente orientadas (como os mandados, os desejos, as promessas, etc.), implicam uma pretensão de retidão. Essa não é legítima se as normas vigentes que subjazem às manifestações, não podem justificar-se. A esse uso da linguagem chamo comunicativo. Nele mencionamos algo do mundo para estabelecer determinadas relações interpessoais”. (HABERMAS, 1989, p. 75, tradução nossa).

uma interação aberta entre os participantes. Portanto, o consenso não representa um imperativo dogmático e absoluto. Conforme Pizzi (2005, p. 16), o fato de delinear uma pretensão de validade depende sempre de um sim ou de um não. As posturas de afirmação ou negação frente às pretensões de validade significam que o ouvinte assente ou não com razões a uma pretensão de validade suscetível de crítica (cf. HABERMAS, 1987a, p.63). O acordo entre falante e ouvinte ocorre em torno das pretensões de validade tendo em vista que os vínculos da interação estão contidos no ato de fala. O entendimento intersubjetivo se apoia em pretensões de validade e remete a um potencial de razões. Um acordo racionalmente motivado pode ser justificado mediante o melhor argumento. Desse modo o sucesso ilocucionário depende do assentimento racionalmente motivado do ouvinte. (cf. HABERMAS, 2002d, p. 68).

De acordo com Mühl (2003, p. 186), os atos de fala são os mecanismos normais da interação entre os indivíduos no contexto do mundo da vida. Quando os atos de fala ficam perturbados e se rompe o consenso de fundo que lhes dá sustentação, suas pretensões de validade tornam-se objeto de crítica e avaliação. A passagem de um ato ilocucionário para um ato perlocucionário decorre de um processo de perturbação dos atos de fala, fazendo com que o consenso de fundo situado no mundo da vida seja rompido, gerando uma desestabilização do reconhecimento nas pretensões de validade. Toda vez que o processo de entendimento torna-se perturbado, instaura-se o discurso com o objetivo de examinar racionalmente as pretensões de validade da interação linguística.

Habermas (1989, p. 116) afirma que o discurso é uma forma de comunicação caracterizada pela argumentação na qual são tematizadas as pretensões de validade que se tornaram problemáticas. O discurso é, portanto, a instância da restauração da comunicação distorcida. Mas para Habermas apenas as pretensões de verdade e retidão são suscetíveis de desempenho discursivo. Dessa forma, podem ser fundamentados racionalmente o discurso prático e o discurso teórico. O primeiro ocupa-se com as pretensões de retidão normativa e o segundo com as pretensões de verdade. Segundo Pizzi (1994, p. 131), a grande questão que se coloca é como preservar a força emancipatória do ato ilocucionário, de modo que a relação intersubjetiva contemple as diversas alternativas que os sujeitos colocam diante de si, bem como a própria fundamentação do discurso, em outras palavras, como harmonizar as diferentes possibilidades que os sujeitos apresentam e como podem elas ser reunidas em torno das pretensões universais de validade.

Para Habermas (2002d, p. 69) em todo ato comunicativo está presente o *telos* do entendimento.

E se partirmos do uso comunicativo do saber proposicional em atos de fala, descobriremos a ideia da racionalidade orientada para o entendimento, que numa teoria do significado pode explicitar apoiando-se nas condições de aceitabilidade de ações de fala. Subjaz a esse conceito a experiência intuitiva da força da fala argumentativa, que funda o consenso e é livremente unificadora. A racionalidade orientada para um fim aponta para as condições necessárias a uma intervenção, eficiente do ponto de vista causal, no mundo dos estados de coisas existentes, ao passo que a racionalidade dos processos de entendimento mede-se pelo conjunto de condições de validade exigidas para atos de fala, por pretensões de validade, que se manifestam através de atos de fala, e por razões para o resgate discursivo dessas pretensões. (HABERMAS, 2002d, p. 69-70).

Entendimento é a busca de um acordo racional que tem por base o reconhecimento recíproco das pretensões de validade, as quais são contrafactuais, quando na interação comunicativa ocorrer um consenso enganoso ele só poderá ser reconhecido e retificado por um consenso racional e uma situação ideal de fala. A situação ideal de fala é o pressuposto universal contrafactual que constitui a condição do entendimento humano. (cf. MÜHL, 2003, p. 189). A ação comunicativa decorre da competência dos indivíduos em desenvolverem atos de fala na busca de entendimento. Essa situação-ideal-de-fala é um fato da razão que nos induz a agir racionalmente no sentido de realizar uma forma de vida tendo em vista o interesse emancipatório. A situação ideal de fala é inerente à estrutura da fala, é uma força operante que produz a condição de possibilidade do entendimento humano, mesmo sem efetivar-se plenamente como situação real.

Conforme Habermas (1989, p. 107), a situação ideal de fala decorre da distribuição simétrica das oportunidades para cada indivíduo fazer uso dos atos de fala e evitar distorções. A comunidade ideal de fala acolhe todo indivíduo como agente de comunicação com iguais possibilidades. Juntamente com a igualdade de oportunidades no emprego dos atos de fala comunicativos está a possibilidade de a qualquer momento abandonar os consensos e entrar no discurso que tematiza as pretensões de validade. “As condições contrafáticas da situação ideal de fala podem também entender-se como condições necessárias de formas emancipadas de vida”. (HABERMAS, 1989, p. 107). A situação ideal de fala motiva os participantes competentes a buscar o entendimento utilizando-se do único recurso não violento disponível, o melhor argumento. É em uma situação de comunidade comunicativa livre de toda coação que se torna possível considerar um consenso obtido como racional e verdadeiro. Essa situação ideal permite que qualquer indivíduo distinga um discurso racional de um discurso enganoso.

3.3.2 Teoria Consensual da Verdade

Habermas, como vimos, abandona a metafísica da subjetividade e vai buscar estabelecer uma noção de verdade independente do sujeito solipsista moderno. Ao mesmo tempo, ele busca distanciar-se de algumas concepções contextualistas que legam a questão da verdade ao relativismo. Por isso em *Pensamento Pós-metafísico* ele aborda a questão da unidade da razão na multiplicidade das vozes. Habermas (2002d, p. 153) coloca a tese de que a unidade da razão não pode ser percebida a não ser na multiplicidade das vozes. A harmonia entre a unidade e multiplicidade permite que o entendimento entre sujeitos chegue ao consenso, mesmo que provisório, e assim se possa viver sem violência.

Habermas (1989, p.114) afirma “Verdadeiros ou falsos chamamos aos enunciados em relação a estados das coisas que esses enunciados se refletem e se expressam”. O verdadeiro ou falso, portanto, não é o conceito ou o predicado, mas sim o proferimento. Verdade é uma pretensão de validade que vinculamos aos enunciados ao afirmá-los. Ao afirmar algo, levanto a pretensão de que o enunciado que afirmo é verdadeiro. A execução de atos de fala constataativos expressa o que queremos dizer como verdade dos enunciados, então esses atos de fala não podem eles mesmos ser verdade. Verdade significa aqui o sentido do emprego dos enunciados nas afirmações. O sentido da verdade pode ser aclamado por referência à pragmática e uma determinada classe de atos de fala. O problema da verdade não diz respeito ao problema da inteligibilidade, mas sim da justificação dos enunciados emitidos sobre as coisas.

De acordo com Mühl (2003, p. 193), para fundamentar sua teoria da verdade consensual, Habermas inicia estabelecendo uma diferenciação entre *a priori* da experiência e o *a priori* da argumentação. Para ele a verdade não se vincula diretamente à experiência e sim aos enunciados. A verdade desempenha-se discursivamente pois são os enunciados proposicionais hipoteticamente afirmados que podem ser validados argumentativamente e, não as experiências. A concepção de verdade levantada por Habermas insere-se em sua concepção de racionalidade comunicativa, a verdade deixa de ser entendida do ponto de vista solipsista, como uma intuição subjetiva, e passa a ser entendida como resultado de um modo de articulação da organização do mundo partilhado intersubjetivamente. Dessa forma a verdade e a adequada definição da objetividade, deixa de ser entendida a partir da perspectiva da apercepção transcendental kantiana e da perspectiva da correspondência entre realidade externa e realidade objetiva de Aristóteles. Verdade passa a ser compreendida como resultado do uso de proposições em proferimentos cuja natureza é motivar racionalmente o

reconhecimento das pretensões de validade, ou seja, resultado que é alcançado por sujeitos racionais em uma situação de discussão.

Na concepção consensualista de razão de Habermas, pretensão de verdade e constituição do objeto precisam ser compreendidas a partir de categorias diferentes, embora possuam uma relação de proximidade. Enquanto a objetividade é constituída pelas categorias trabalho e interação, inerentes à espécie humana, a verdade é resultante da ação discursiva, tendo por base o “princípio da universalidade” (princípio U)⁴⁰ e o “princípio do discurso” (princípio D)⁴¹. (cf. MÜHL, 2003, p. 195).

Segundo Siebeneichler (1989, p. 80-82), a constituição da experiência com os objetos é determinada pelos interesses da razão, ou seja, o âmbito sobre o qual emitimos proferimentos sobre os objetos é constituído a partir de um *a priori* técnico e prático que é independente do *a priori* da argumentação. Para Habermas existem dois campos de objetos científicos que correspondem a dois interesses do conhecimento. De um lado o campo das ciências experimentais que procuram decifrar a realidade empírica conduzidas por um interesse invariante na sua possível utilização através do trabalho humano tendo em vista o alargamento do agir técnico-instrumental. De outro lado, o campo das ciências histórico-hermenêuticas que pesquisam o mundo cultural do presente lavadas pelo interesse em ação comunicativa. Trabalho e linguagem condicionam os diferentes interesses do conhecimento, o que torna possível o processo de apropriação da natureza e a constituição de objetos materiais e simbólicos. Dessa forma, a objetividade do mundo é constituída pela coação técnico-instrumental do trabalho e pela coação comunicativa da linguagem, ela não é uma manifestação espontânea, mas realidade produzida pelo agir humano no mundo através desta coação quase-transcendental dos interesses inerentes à espécie humana. Os interesses em trabalho e linguagem determinam, *a priori*, as experiências humanas, por isso a formação dos objetos é resultante da ação instrumental e comunicativa da espécie na medida em que vai desenvolvendo sua prática vital.

Diferentemente da objetividade, a verdade diz respeito à pragmática universal, verdade é um problema pragmático e diz respeito ao sentido como empregamos enunciados.

⁴⁰ O princípio de universalização (PU) é formulado por Habermas (2003a, p. 86) nos seguintes termos: “que as consequências e efeitos colaterais, que (previsivelmente) resultarem para a satisfação dos interesses de cada um dos indivíduos do fato de ser ela universalmente seguida, possam ser aceitos por todos os concernidos (e preferido a todas as consequências das possibilidades alternativas e conhecidas de regragem”. Em outra passagem Habermas (2003a, p. 116) se refere ao PU como segue: “nada pode ser reivindicado como válido a não ser aquilo que possa ser aceito racionalmente mediante argumentos”.

⁴¹ O princípio D é uma formulação mais econômica do Princípio U: “só podem reclamar validade as normas que encontrem (ou possam encontrar) o assentimento de todos os concernidos enquanto participantes de um discurso prático”. (HABERMAS, 2003a, p. 116).

Pretensões de verdade tornam-se justificadas, portanto válidas, quando temos razões suficientes para reconhecê-las como válidas. Isso se torna possível apenas por meio da argumentação, pois somente se entende algo como verdadeiro quando as condições que o validam são explicitadas pelos atos de fala. O que deve orientar a argumentação é o elemento contrafactual da busca de entendimento.

Segundo essa teoria (**teoria consensual da verdade**) só posso atribuir um predicado a um objeto se também qualquer um possa entrar em discussão comigo [...]. A condição para a verdade dos enunciados é o potencial de assentimento de todos os demais. Qualquer outro teria que poder convencer-se que atribuo justificadamente ao objeto o predicado adequado, podendo dar-me, portanto, o seu assentimento. A verdade de uma proposição significa a promessa de alcançar um consenso racional sobre o dito. (HABERMAS, 1989, p. 121, tradução e grifo nosso).

O problema da verdade diz respeito às pretensões de validade, sua base é um consenso de fundo inerente aos procedimentos comunicativos. De acordo com Mühl (2003, p. 198), esse consenso de fundo sedimenta-se no reconhecimento recíproco das pretensões de validade que tornam possível o entendimento e a busca cooperativa da verdade. Esse processo de formação do consenso é uma tarefa infinita, um ideal regulador que desafia a buscar novos consensos diante de cada situação do discurso. A motivação racional da verdade consensual prende-se não ao consenso fático, mas a uma condição ideal de fala que desafia os seres humanos a sempre de novo apresentarem justificações para seus atos. A condição para que um consenso seja considerado verdadeiro é a possibilidade de que todos os participantes da discussão possam utilizar equitativamente de todos os tipos de ato de fala e que o argumento que se estabeleça como consenso apresente justificativas irrefutáveis. “A verdade consensual fundamenta-se, pois, em dois princípios: no uso exclusivo da comunicação intersubjetiva como meio de legitimação de qualquer conhecimento e na necessidade de que os argumentos oferecidos sejam cogentes, isto é, imperativos”. (MÜHL, 2003, p. 201). E, o único imperativo que deve prevalecer na intuição consensual da verdade é o imperativo do melhor argumento.

Melhor argumento é aquele que é reconhecido como tal sem coação, unicamente através do exame racional pelos sujeitos competentes participantes do discurso.

A teoria consensual da verdade pretende explicar a peculiar coação sem coações que exerce o melhor argumento pelas propriedades formais do discurso e não por algo que, como a consistência lógica das orações, subjaz ao contexto de argumentação o que, como a evidência das experiências, penetra, por assim dizer, na argumentação desde fora. O resultado de um discurso não pode decidir-se nem por coação lógica nem por coação empírica, senão pela força do melhor argumento. E essa força é o que chamamos de motivação racional. (HABERMAS, 1989, p. 140, tradução nossa).

Para que um argumento seja admitido racionalmente como verdadeiro é preciso que todas as possíveis refutações sejam colocadas por todos os participantes que integram ou venham a integrar o discurso e, mesmo assim ele permaneça como válido. É justamente a racionalidade dos participantes que lhes permite chegar ao consenso sem coação externa, por isso a razão assume a condição de possibilitadora do consenso verdadeiro. A razão, dessa forma, é comunicativa e consensual em sua própria natureza, é um quase-transcendental que se configura como histórica e contingente. Estabelece sua unidade não a partir de um eu transcendental, mas a partir da multiplicidade das vozes.

Para Gomes (2007, p. 111), outro aspecto que deve ser considerado em relação à teoria consensual da verdade diz respeito ao caráter de falibilidade dos consensos, o que está inscrito nessa idéia de razão processual que Habermas estabelece. Isso porque a possibilidade de entendimento só se realiza de modo transitório, segundo as possibilidades de consenso obtidos racionalmente a partir dos processos de interação linguística. A teoria consensual da verdade torna consciente que não é possível decidir sobre as verdades das proposições sem referência à competência de possíveis críticos. Portanto, a concepção de verdade obtida a partir do consenso que assenta em processos de comunicação racionalmente motivados em torno do reconhecimento intersubjetivo das pretensões universais de verdade supera as concepções metafísicas de verdade da filosofia clássica e moderna.

3.4. TEORIA DA MODERNIDADE: SISTEMA E MUNDO DA VIDA

De acordo com Freitag (2005, p. 162), a teoria da modernidade de Habermas é parte integrante da teoria da ação comunicativa. Procura explicar a gênese da moderna sociedade ocidental por meio de um conceito de sociedade que associa a perspectiva subjetiva (do mundo da vida), a perspectiva objetiva (sistema) e o resgate do conceito de racionalidade dialógica. Está inserida dentro de uma teoria evolutiva mais ampla que busca reconstruir os processos de formação e princípios de organização que entraram em crise. Em sua teoria da modernidade Habermas faz uma distinção entre os processos de modernização e modernidade cultural. A primeira enfatiza os processos de racionalização ocorridos nos subsistemas econômico e político, a segunda, a autonomização no interior do mundo vivido. (cf. FREITAG, 2005, p. 164). Habermas diagnostica na modernidade a diferenciação da sociedade em duas esferas: sistema e mundo da vida.

Habermas (1987b, p. 169) coloca-se o desafio de desenvolver o conceito de mundo da vida na perspectiva da teoria da ação comunicativa. O mundo da vida compõe-se da experiência comum a todos os atores, representa a parte da vida social cotidiana na qual se reflete “o óbvio”, aquilo que sempre foi, o inquestionado. O mundo da vida constitui o espaço social em que a ação comunicativa permite a realização da razão comunicativa calcada no diálogo e na força do melhor argumento em contextos interativos livres de coação. (cf. FREITAG, 2005, p. 164-165). Segundo Mühl (2003, p. 205) Habermas delinea o mundo da vida como o contexto da comunicação linguística, onde ocorre a práxis comunicativa cotidiana, ou seja, onde ocorre o processo de comunicação voltado ao entendimento através da fala. É, portanto, um conceito complementar ao do agir comunicativo, o horizonte ou pano de fundo não tematizável, constitui-se um lugar quase-transcendental onde se formam os processos do entendimento, instância anterior a qualquer entendimento e ação comunicativa.

Como todo saber não-temático, o mundo da vida que serve de pano de fundo está presente de modo implícito e pré-reflexivo. O que o caracteriza, em primeiro lugar, é o modo de uma certeza imediata. [...] Em segundo lugar, o saber que serve de pano de fundo caracteriza-se através de sua força totalizadora. O mundo da vida forma uma totalidade que possui um ponto central e limites indeterminados, porosos e, mesmo assim, intransponíveis, que vão recuando. [...] Uma terceira característica é dada pelo holismo do saber que serve de pano de fundo, e que se relaciona com a totalização da imediatez; esse holismo, apesar de sua aparente transparência, torna esse saber intransparente: o mundo da vida emaranhado. (HABERMAS, 2002d, p. 92-93).

O mundo da vida representa uma espécie de acervo dos padrões de interpretação que são transmitidos culturalmente e organizados linguisticamente. Para Habermas (1987b, p. 177), linguagem e cultura são os elementos constituidores do mundo da vida e sua estruturação segue o que é formalmente estabelecido pela pragmática linguística. O mundo da vida se mantém em um nível pré-teórico, portanto, não-temático, de compreensão que faz com que tenhamos um consenso que provém de uma visão comum de mundo.

Habermas (1987b, p. 186), demonstra que o mundo da vida é um horizonte aproblemático, “um *a priori* social inscrito na intersubjetividade do entendimento linguístico” (HABERMAS, 1987b, p. 187), por isso, por mais problemáticos e questionáveis que sejam os diversos fragmentos que compõe o mundo da vida, ele permanece sempre como o último fundamento, o solo não questionável dos dados da nossa experiência. Os limites do mundo da vida não podem ser transpostos pois ele delimita a ação como um contexto desde sempre entendido, no entanto, não tematizado. Habermas concebe o mundo da vida como um quase-transcendental, mas isso não significa a afirmação de uma ideia fundamentalista. Esse pano de

fundo é constituído através do processo comunicativo, e dessa forma, está sujeito a abalos, a crises decorrentes do próprio processo de comunicação, que, podem modificá-lo.

Habermas (1987b, p. 196), entende o mundo da vida como a composição de três instâncias interdependentes: convicções culturais, ordem institucional e estrutura da personalidade. Esses três componentes do mundo da vida representam os três processos que constituem a reprodução social: reprodução cultural, integração social e a socialização. Para o filósofo alemão, essas três instâncias se reproduzem pela ação comunicativa. A ação comunicativa sob o aspecto funcional do entendimento serve à tradição e renovação do saber cultural, sob o aspecto da coordenação da ação serve à integração social e solidariedade, sob o aspecto da socialização serve à formação das identidades pessoais. E continua ao referir-se aos componentes do mundo da vida:

Chamo cultura ao acervo de saber em que os participantes da comunicação se abastecem de interpretações para entenderem-se sobre algo no mundo. Chamo sociedade aos ordenamentos legítimos através dos quais os participantes na interação regulam suas pertenças a grupos sociais, assegurando, com isso, a solidariedade. E por personalidade entendo as competências que tornam um sujeito capaz de falar e de agir, isto é, que o capacitam para participar em processos de entendimento e para afirmar neles sua própria identidade. O campo semântico dos conteúdos simbólicos, o espaço social e o tempo histórico, constituem as dimensões que as ações comunicativas compreendem. (HABERMAS, 1987b, p. 196, tradução nossa).

A ação voltada ao entendimento cumpre funções no processo de reprodução do mundo da vida. A evolução da vida social está relacionada aos conceitos complementares de ação comunicativa e mundo da vida. Isso porque a racionalização social vincula-se à evolução comunicativa das diferentes instâncias que compõe o mundo da vida e à determinação dessas instâncias pela argumentação livre de coação entre os envolvidos. Para Habermas (1987b, p. 205-206), a evolução social e o desenvolvimento da aprendizagem no plano social são caracterizados primeiro, pela crescente diferenciação das estruturas do mundo da vida (cultura, sociedade e personalidade), o que supõe processos de racionalização, e, segundo, pela crescente submissão dos contextos de interação às condições de um entendimento racionalmente motivado, ou seja, aos processos consensuais obtidos pela autoridade do melhor argumento. Segundo Bannel (2006, p. 18), “A defesa que Habermas faz da racionalidade, bem como do projeto da modernidade, faz parte de sua tentativa de compreender a possibilidade de emancipação humana por meio de processos de reprodução social”. A reprodução do mundo da vida se dá por meio de uma ação voltada ao entendimento, mas também depende dos esforços interpretativos dos atores envolvidos. O

discurso universal remete a um mundo da vida idealizado, que se reproduz em virtude de mecanismos do entendimento amplamente desligados dos contextos normativos. Como afirma Bannel (2006, p. 112), o potencial emancipatório pode ser realizado na medida em que os indivíduos forem capazes de construir estruturas de identidade pós-convencional. Essa possibilidade requer uma integração projetada em uma comunidade maior, juntamente com o crescente descentramento do indivíduo.

Mas a reprodução do mundo da vida não acontece apenas de forma simbólica, a ação social envolve também reprodução material. Por isso para Habermas, a sociedade atual deve ser entendida a partir das categorias mundo da vida e sistema. Segundo Freitag (2005, p. 165), sistema trata-se de um conceito que não se opõe ao de mundo da vida, mas o complementa. Segundo Mühl (2003, p. 208), são duas instâncias que se opõe, mas ao mesmo tempo, são interdependentes, constituem um complexo dialético que determina a forma de ser da sociedade moderna. Sistema refere-se àquelas estruturas societárias que asseguram a reprodução material e institucional da sociedade, a economia e o Estado. Esses últimos são dois subsistemas da sociedade que desenvolvem os mecanismos autorreguladores do dinheiro e do poder que asseguram a integração sistêmica. No sistema a linguagem é secundária, há o predomínio da ação instrumental ou estratégica, regida pela razão instrumental.

Habermas relaciona os conceitos de mundo da vida e sistema, respectivamente, à integração social e funcional de uma sociedade:

Nessa perspectiva metodológica é fácil separar os dois aspectos sob os quais se tematizam os problemas de integração de uma sociedade. Enquanto que a integração social se apresenta como parte da reprodução simbólica do mundo da vida, [...] a integração funcional equivale a uma reprodução material do mundo da vida que pode ser concebida como conservação de um sistema. (HABERMAS, 1987b, p. 332, tradução nossa).

Portanto o mundo sistêmico tem sua origem vinculada ao mundo da vida e se mantém, mesmo que de forma parasitária, dependente do agir comunicativo. Segundo Mühl (2003, p. 209), o mundo sistêmico é decorrente da racionalização do mundo da vida e surge como mecanismo redutor de carga que pesa sobre o agir comunicativo mediante o esgotamento dos outros mecanismos de controle social. Mas na medida em que o sistema se complexifica ele tende a romper os vínculos com o mundo da vida e substitui a comunicação pela sobrevalorização dos componentes do dinheiro e do poder. Na medida em que o sistema se torna mais complexo e se independentiza do mundo da vida, a dinâmica de influência de ambos se modifica. Originariamente o mundo da vida determinava as estruturas do sistema, mas com a necessidade de o sistema ter que se manter diante das crises, os papéis se

inverteram e o sistema passa a se impor sobre o mundo da vida. Disso decorre a colonização do mundo da vida pelo sistema, que na sociedade se manifesta como penetração da racionalidade instrumental e dos mecanismos do dinheiro e poder no interior das instituições culturais. Decorrem da colonização do mundo da vida pelo sistema, patologias como a instrumentalização do mundo da vida e restrição sistemática da comunicação através da violência estrutural.

Habermas não vê tal questão de forma fatalista pois considera que por mais que o mundo sistêmico se complexifique e utilize de mecanismos de violência para manter seu domínio, ele continuará dependendo do mundo da vida para ser institucionalizado e mantido. Portanto, a evolução social sempre estará ligada ao desenvolvimento da racionalidade comunicativa. Considera que o progresso e a emancipação humana não depende da evolução sistêmica, mas sim da ampliação da racionalidade comunicativa e da reflexividade dela decorrente. É a organização da sociedade sob a base de uma discussão livre de qualquer dominação repressiva, e não as novas tecnologias, que possibilita o progresso da formação social em etapas progressivas de reflexão. Ou seja, o desenvolvimento técnico-científico não encerra a questão da emancipação humana:

Mas o desencadeamento das forças produtivas técnicas, incluindo a construção de máquinas capazes de aprender e de exercer funções de controle, que simulam todo o círculo funcional da atividade instrumental muito além das capacidades da consciência natural e substituem as realizações humanas, não se identifica com a formação das normas que possam consumir a dialética da relação ética numa interação isenta de dominação, com base numa reciprocidade que se desenvolve sem coações. (HABERMAS, 2009b, p. 42).

Segundo Mühl (2003, p 211-212), Habermas ao atribuir um significado secundário à instância sistêmica, coloca a tese de que a crise da modernidade não decorre do esgotamento do seu projeto, mas do fim do projeto utópico fundado sobre a categoria trabalho. Em razão disso, Habermas preocupa-se em estabelecer uma clara distinção entre agir estratégico (trabalho) e agir comunicativo (interação): o primeiro está voltado à realização de fins e à manipulação técnica da natureza, nele a preocupação do agente é alcançar os fins a que se propõe e o mundo é compreendido como realidade sujeita à manipulação e o controle; o segundo está voltado ao entendimento e o mundo só se torna objeto pelo fato de ser reconhecido e considerado como uno, o mesmo mundo partilhado por uma comunidade de sujeitos capazes de linguagem e comunicação. (cf. HABERMAS, 2002d, p. 71).

Ainda, de acordo com Mühl (2003, p. 212-213), o aumento da racionalidade, mesmo daquela ligada ao desenvolvimento de racionalidade estratégica para controle e manipulação

da natureza, só pode ser avaliado como crescimento da aprendizagem se for regido pelo mecanismo da ação discursiva. Portanto a complexificação do mundo sistêmico não representa a evolução da humanidade, a não ser como fator de contribuição para o desenvolvimento da racionalidade comunicativa nas esferas da sociedade, da cultura e da personalidade. Para que isso ocorra, a racionalidade sistêmica deve ficar restrita à sua dimensão específica, sem invadir o mundo da vida e permitindo que se mantenha regido pela racionalidade comunicativa. Habermas acredita que por mais que a racionalidade instrumental, em nossa sociedade capitalista, colonizar as esferas do mundo da vida, sempre haverá uma resistência inerente ao mundo da vida que mantém o potencial emancipatório.

Habermas demonstra que nas sociedades pós-industriais a racionalidade instrumental, típica do mundo sistêmico, tem se estendido a esferas do mundo da vida, promovendo a colonização do mundo da vida. Demonstra que a racionalização do mundo da vida em seu processo de evolução social tem uma lógica separada da racionalização das estruturas políticas e econômicas, por isso, a racionalização não deformada pode promover a emancipação. Na perspectiva reconstrutiva a reflexão é força esclarecedora que pode desocultar as ações meramente instrumentais e dominadas pelas coações sistêmicas. Habermas desenvolve um construto que resgata a racionalidade como instância crítico-emancipatória, resgatando assim o papel emancipatório da educação entendida como formação do tipicamente humano.

3.5. EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA NA PERSPECTIVA DA RACIONALIDADE COMUNICATIVA

A educação moderna possui suas raízes na filosofia do sujeito e na concepção de racionalidade instrumental que a ciência moderna estabelece. Ao colocar em questão tanto a filosofia do sujeito quanto a prevalência da racionalidade instrumental, a concepção de racionalidade comunicativa de Habermas traz como consequência o repensar à práxis pedagógica. A educação é uma forma pela qual a racionalidade se efetiva com a finalidade de construir um projeto humano, formador de identidade de si mesmo e do mundo, portanto, a concepção de racionalidade de Habermas possui necessariamente implicações pedagógicas. Segundo Prestes (1996, p. 103-104), na formulação habermasiana a racionalidade surge de um processo efetivo de comunicação, que ocorre entre indivíduos situados em um contexto e que

compartilham o mundo da vida. Baseia-se no entendimento racional obtido pelos participantes da comunicação, que se dá através da linguagem sobre a compreensão dos fatos e objetos sociais. Ao reconhecer a intersubjetividade dos sujeitos que agem e a subjetividade de cada um, o pensamento habermasiano aparece como potencial teórico de superação da práxis pedagógica resultante da relação sujeito-objeto baseada numa racionalidade instrumental.

Segundo Colmenares (2002, p. 9), a análise crítica que Habermas faz do predomínio da racionalidade instrumental e do cientificismo, orienta sua investigação para a construção de uma teoria da ação comunicativa, uma teoria fundada no diálogo em que os dialogantes se referem a algo no mundo com possibilidade de um entendimento mútuo. Assim a validade das normas sociais é assegurada por um reconhecimento intersubjetivo fundamentado no entendimento e num consenso valorativo. Essa interação envolve o reconhecimento do outro e da complementaridade do eu exercida pelo outro. Segundo Boufleuer (2001, p. 87) uma pedagogia que se inspira no paradigma da comunicação se apresenta como práxis emancipatória, humanamente libertadora, pois implica no reconhecimento do outro como alguém distinto e livre. Para Colmenares (2002, p. 10), a teoria habermasiana estabelece uma utopia segundo a qual somente uma sociedade emancipada, com a autonomia de todos os seus membros, garantirá a comunicação dialógica, livre de dominação, de todos com todos, na qual se dá a identidade constituída reciprocamente e a ideia de verdadeiro consenso. Ainda segundo Colmenares (idem), para Habermas a emancipação consiste na libertação de tudo o que se apresenta como poder de alienação do sujeito, de tudo aquilo que impede a realização de si mesmo e a instauração da autonomia.

Com o pensamento de Habermas vemos a reafirmação da educação como formação do humano, há uma reafirmação da formação do sujeito, porém renovada em sua base de justificação. A constituição do sujeito epistêmico e moral da tradição kantiana é repensada sob a base da intersubjetividade. A concepção de razão destrancendentalizada de Habermas mostra que a educação fundada em um ideal transcendental não tem como se realizar, no entanto, o filósofo resgata a possibilidade de uma educação como formação do homem no sentido kantiano, relacionada à liberdade e autonomia. Ultrapassa o solipsismo metodológico de Kant, mas através da razão comunicativa, resgata o ideário emancipatório kantiano.

A recusa de um pensamento metafísico, que ofereça direção teleológica para a formação do sujeito, leva a reconhecer que a educação é parte de uma socialização que se efetiva no mundo prático. Nesse processo, a formação de sujeito (Eu) está em mútua dependência da mediação social, da qual se retiram os conteúdos normativos. (PRESTES, 1996, p. 118).

A escola é um espaço de mediação social onde confluem ao mesmo tempo elementos da estrutura sistêmica e elementos do mundo da vida. A racionalidade comunicativa pode instituir na escola um processo capaz de mediar os elementos sistêmicos e do mundo da vida a fim de que não haja uma colonização sistêmica em instâncias formativas legítimas do mundo da vida. A racionalidade comunicativa pode ser um elemento de resistência contra a dominação total da racionalidade sistêmica, instrumental. A potencialidade emancipatória está vinculada à restauração da comunicação livre de dominação no âmbito do mundo da vida.

Segundo Mühl (2003, p. 266-267), a teoria da racionalidade comunicativa de Habermas aponta para a necessidade de uma abordagem da relação teoria e prática que tenha como referência a mediação que se configura entre elas no mundo da vida pela ação comunicativa. Habermas critica ao tecnicismo (visão positivista), que em nome de uma racionalidade instrumental, elimina a possibilidade de orientações racionais para a ação social dos indivíduos. Além de criticar o positivismo, Habermas busca uma nova mediação entre teoria e prática, através do reacoplamento da ciência e da técnica ao mundo da vida, instância do agir comunicativo. A leitura da relação entre teoria e prática passa a ser feita tendo por referência a lógica do mundo da vida, através do método hermenêutico-reconstrutivo-crítico. Esse método entende a relação teoria-prática como práxis comunicativa, processo concreto motivado por interesses e necessidades naturais e histórico-sociais. Essa concepção resgata a unidade da relação teoria-prática, resgata o sentido ético e político do processo pedagógico, e faz com que pensemos a educação como processo coletivo de construção dos conhecimentos e personalidades, processo comprometido com o seu contexto social. Isso implica em reacoplar ao mundo da vida, através de práticas discursivas não distorcidas, as diversas modalidades de conhecimentos e valores.

Habermas entende que é indispensável manter-se, na educação, a predominância do mundo da vida como referencial fundamental para a formação de uma sociedade livre e autônoma. (cf. MÜHL, 2003, p. 288). Mesmo que seja impossível chegar a uma comunicação totalmente isenta de interferências sistêmicas, o mundo da vida deve ser o referencial prioritário do trabalho pedagógico. Isso não significa negar a importância dos conhecimentos científicos e a validade da produção do saber sistematizado através da ciência, mas reconhecer o mundo da vida como foro que deve validar, em última instância, todos os conhecimentos. Para Habermas, essa prevalência do mundo da vida como esfera legítima de validação dos conhecimentos e valores se dá porque em nossa ação está pressuposto o agir comunicativo:

Em primeiro lugar, eu não afirmo que as pessoas gostariam de agir comunicativamente, mas que elas são obrigadas a agir assim. Quando os pais

querem educar os seus filhos, quando as gerações que vivem hoje querem se apropriar do saber transmitido pelas gerações passadas, quando os indivíduos e os grupos querem cooperar entre si, isto é, viver pacificamente com o mínimo de emprego de força, são obrigados a agir comunicativamente. Existem funções sociais elementares que, para serem preenchidas, implicam necessariamente o agir comunicativo. Em nossos mundos da vida, compartilhados intersubjetivamente e que se sobrepõem uns aos outros, está instalado um amplo pano de fundo consensual, sem o qual a prática cotidiana não poderia funcionar de forma alguma. (HABERMAS, 1993b, p. 105).

Esse pano de fundo consensual é estabelecido a partir da ação comunicativa de sujeitos dotados de racionalidade e que desenvolvem o entendimento para poderem se desenvolver normativamente e cognitivamente.

Habermas considera a ciência uma importante conquista da humanidade, indispensável para o desenvolvimento de uma sociedade emancipada. Mas o desenvolvimento científico deve dar-se concomitantemente a uma qualificada apropriação crítica dos conhecimentos tendo em vista o desenvolvimento social. Não podemos deter, negar ou nos colocarmos a margem do avanço científico, mas também não podemos aceitar um desenvolvimento unilateral, cientificista. Por isso, a formação escolar deve ser ao mesmo tempo científico-técnica e ético-política, buscando evitar a crescente independentização do processo de desenvolvimento técnico do campo das discussões do mundo da vida e de sua validação ética. Juntamente a uma sociedade que tenha um alto nível de desenvolvimento técnico-científico, precisamos construir uma sociedade mais livre. Isso porque o progresso técnico e o conhecimento científico não têm uma legitimidade própria. A ciência e a técnica mantêm uma inevitável referência ao mundo da vida. O mundo da vida é o contexto de origem da ciência, da ética, da estética. Sobre o pano de fundo do mundo da vida são constituídas as próprias ciências. É no mundo da vida que as ciências e a técnica encontram seu fórum de validade.

Ou seja, todo o conhecimento precisa ser compreendido como parte do mundo da vida e a compreensão de seu sentido, sua inteligibilidade, dependem do desenvolvimento da análise hermenêutica, por isso, é fundamental que a educação para a competência técnico-científica venha acompanhada de uma educação para a reflexão. Reflexão que se desdobra em ação comunicativa capaz de discursivamente tematizar as eventuais distorções que se estabelecem no mundo da vida, como por exemplo, a colonização sistêmica. Somente sendo eficientes no restabelecimento da comunicação não distorcida no mundo da vida é que podemos considerar a educação como um recurso emancipatório.

4. PEDAGOGIA CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA DE PAULO FREIRE

Na obra de Paulo Freire a emancipação humana aparece como uma conquista política a ser alcançada através da práxis voltada para a libertação das situações desumanizadoras estabelecidas pela dominação e opressão social. Segundo Moreira (2008, p. 163), o processo emancipatório freireano decorre de uma intencionalidade política declarada e assumida por todos aqueles que são comprometidos com a transformação das condições e situações de vida que estabelecem ou mantêm situações de opressão. A pedagogia freireana é para que homens e mulheres se emancipem mediante uma luta pela libertação, que se faz como uma reconstrução do mundo para humanizá-lo. A libertação concreta das pessoas de suas vidas desumanizadas pela opressão e dominação social foi um dos temas centrais da obra de Freire. A humanização do mundo de que Freire fala, exige que repensemos muitos aspectos da vida em sociedade, entre os principais, destacamos a educação e a produção dos conhecimentos técnico-científicos, que estão na base da reprodução dos sistemas hegemônicos na sociedade. Freire através de sua pedagogia crítico-emancipatória busca desenvolver um projeto de transformação social, que ao mesmo tempo estabelece a ideia de utopia, esperança no futuro e está voltado para as condições concretas de vida das pessoas. Segundo Zitkoski (2000, p. 122), a afirmação histórica do ser humano enquanto ser em busca esperançosa da liberdade é a base para construir uma visão ética e política indispensável ao projeto de transformação social e à reinvenção do paradigma emancipatório de sociedade.

Para repensarmos a sociedade que temos, é preciso repensar o modelo de racionalidade que orientou tal projeto, a racionalidade instrumental. Por isso ao longo dessa pesquisa tematizamos os limites de tal modelo de racionalidade, para demonstrar que uma educação técnico-científica emancipatória não se reduz a ensinar conhecimentos técnico-científicos. Avançando na perspectiva de superação de uma racionalidade reduzida ao seu aspecto instrumental, no capítulo anterior abordamos a proposta reconstrutiva da racionalidade comunicativa de Habermas e, agora, nos debruçamos sobre a concepção de racionalidade presente no pensamento de Paulo Freire, a racionalidade dialógica.

4.1. RACIONALIDADE DIALÓGICA

Segundo Zitkoski (2000, p. 133), o conceito de dialogicidade em Freire é o pano de fundo de sua visão antropológica, é a condição primeira da libertação dos oprimidos, que refunda o projeto de transformação social em bases renovadas. Dialogicidade é a prática do diálogo verdadeiro, que se faz como prática dialógica, como ação e reflexão que implica em uma atitude de vida para reconstruir o mundo. Na obra *Educação como prática da liberdade*, Freire (1977, p. 107), define diálogo fazendo referência a Jaspers e afirma ser uma relação horizontal de A com B, que nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. O diálogo é oposto ao antidiálogo, que implica numa relação vertical de A sobre B. Dessa forma o antidiálogo é acrítico, desamoroso, autossuficiente, desesperançoso, arrogante, por isso não comunica e impede a autonomia. Brandão (1991, p.103) afirma que para Paulo Freire o dado fundamental das relações de todas as coisas no mundo é o diálogo. Dessa forma, a relação entre homem e natureza é regida originalmente pelo diálogo, a natureza se dá ao homem que por meio do seu trabalho sobre ela cria a cultura. É pela relação dialógica homem/ natureza que o mundo é transformado e a história é feita. As relações entre os homens são outro momento do mesmo diálogo. O trabalho é uma relação entre os homens através da natureza. Por isso, o trabalho⁴² deveria ser o principal domínio de diálogo entre os homens, que por meio dele humanizariam o mundo.

Para Freire (1983, p. 93), o diálogo é o encontro dos homens mediatizados pelo mundo para pronunciá-lo, ele é uma exigência existencial, pois é o caminho pelo qual os homens ganham significado enquanto homens. Diálogo envolve pronúncia da palavra. É a partir dessa pronúncia singular que nós nos tornamos sujeitos históricos capazes de construir intersubjetivamente uma sociedade. Por isso o processo educativo precisa ensinar para que se aprenda a dizer a sua palavra, como nos demonstra Fiori (1993, p. 7),

[...] para assumir responsabilmente sua missão de homem, há de aprender a dizer a sua palavra, pois, com ela, constitui a si mesmo e a comunhão humana em que se constitui; instaura o mundo em que se humaniza, humanizando-o. Com a palavra, o homem se faz homem. Ao dizer a sua palavra, pois, o homem assume conscientemente sua essencial condição humana.

⁴² Tal concepção de trabalho em Freire tem suas raízes no materialismo histórico de Karl Marx. Apesar da forte herança marxista, podemos destacar como uma das principais contribuições da crítica freireana à ortodoxia marxista, segundo Zitkoski (2010, p. 18-19), a demonstração da ausência de dialeticidade nas concepções de história e existência humana. Desse modo, a concepção dialética freireana inaugura uma nova antropologia que supera o positivismo do pensamento de Marx.

A partir do conceito de dialogicidade, o pensamento freireano inspira uma concepção de racionalidade original, a razão dialógica⁴³. De acordo com Zitkoski (2000, p. 135), mesmo que Freire não use explicitamente o termo razão dialógica, ele propõe uma nova racionalidade que se diferencia tanto da concepção dominante moderna quanto do niilismo pós-moderno. Sua proposta é uma reação ao racionalismo moderno que impõe a lógica técnico-instrumental e objetualiza a vida humana. Ao mesmo tempo em que faz a denúncia de uma racionalidade desumanizadora, anuncia outra racionalidade que renova as esperanças na construção de uma sociedade mais humanizada. “A razão dialógica de Freire encontra-se de forma implícita em uma fecunda visão antropológica através da qual propõe a construção de um novo sentido para a vida humana em sociedade.” (ZITKOSKI, 2000, p. 135). Portanto, o fundamento da racionalidade dialógica brota da própria natureza do ser humano, sua abertura diante do mundo e dos outros. Sua inconclusão, ou abertura ao novo, às possibilidades que podem realizar-se, é o que impulsiona o homem para o *ser mais*. Para Freire isso é a vocação ontológica da nossa espécie, a abertura para a humanização.

É importante insistir em que ao falar de ‘ser mais’ ou da humanização como vocação ontológica do ser humano, não estou caindo em nenhuma posição fundamentalista, de resto, sempre conservadora. Daí insista também em que esta ‘vocação’, em lugar de ser algo *a priori* da história, é pelo contrário, algo que se construiu na história. (FREIRE, 1999, p. 99).

A natureza humana vai se processando na história a partir da luta pela liberdade das pessoas. Seu impulso é a racionalidade dialógica, que se processa historicamente no mundo concreto e exige a superação das situações que nos condicionam e oprimem. O conceito de dialogicidade, que permite a concepção da razão dialógica, leva à compreensão da sociedade, da política, da educação, como propostas de humanização do mundo e recriação da cultura em suas diferentes formas no sentido da realização de sociedades emancipadas. Zitkoski (2000, p. 136), afirma que o conceito de razão dialógica implica entender o ser humano não apenas como razão, estrutura lógica, mas sua concepção antropológica converge para uma visão integral da existência humana, ao valorizar todas as dimensões da vida humana. A nossa capacidade de compreender o mundo não se reduz à experiência racionalista. Por isso, cabe à educação promover todas as dimensões do humano, não se reduzindo ao aspecto técnico-instrumental.

⁴³ “Mesmo que Paulo Freire não tenha tido a preocupação de elaborar sistematicamente um discurso da racionalidade (enquanto alternativa aos modelos de razão fundante do mundo sociocultural da atualidade), encontra-se de modo intrínseco ao processo de sua construção teórica uma forte crítica aos modelos de racionalidade dominantes que têm origem na civilização ocidental, pelas consequências necrófilas e desumanizantes que estes trazem para a humanidade em seu todo.”(ZITKOSKI, 2000, p. 175).

A compreensão do mundo não se explica através do racionalismo solipsista. Segundo Zatti (2007, p. 60-61), para Freire é na práxis do distanciamento/ aproximação que o mundo é problematizado, decodificado, que os seres humanos se descobrem instauradores do próprio mundo, descobrem que não apenas vivem, também existem. A consciência do mundo e consciência de si crescem juntas. Mas ninguém se conscientiza separadamente dos demais. A consciência se constitui como consciência do mundo. Não há um mundo para cada consciência, elas se desenvolvem em um mundo comum a elas, se desenvolvem essencialmente comunicantes, por isso se comunicam. A intersubjetividade das consciências se dá junto com a mundaneidade e a subjetividade. O sujeito se constitui em sua subjetividade pela consciência do mundo e do outro. “O diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana; ele é relacional e, nele, ninguém tem iniciativa absoluta”.(FIORI, 1983, p. 10). O diálogo é o próprio movimento constitutivo da consciência, que é consciência do mundo. Ao objetivar o mundo, o homem o historiciza, o humaniza, ele passa a ser mundo da consciência que é uma elaboração humana. Assim, o mundo passa a ser um projeto humano, o homem se faz livre e pode ser autônomo. Freire entende que o ser humano constitui-se dialeticamente, a vida humana é abertura ao mundo porque a essência da consciência é a intencionalidade⁴⁴, relação com os outros e com as diferentes realidades existentes no mundo.

O diálogo, que alimenta a comunicação, é a alavanca do processo educativo emancipatório, a proposta de Freire é de uma educação problematizadora, dialógica, oposta à educação bancária, por isso não trata os alunos como depósitos de conteúdos, busca promover caminhos para que o próprio aluno seja sujeito e construa sua autonomia, dessa forma, a contradição educador-educando, em que o professor era o sujeito e o aluno objeto passivo, é superada. “Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.(FREIRE, 1983, p. 79). Por isso a proposta freireana é essencialmente dialógica. Para Freire os elementos constitutivos do diálogo são ação e reflexão. “Não há palavra verdadeira que não seja práxis”.(FREIRE, 1983, p. 91). Por isso o diálogo implica na transformação do mundo. Diálogo é o encontro dos homens para *ser mais*. A educação como ação dialógica que Freire propõe, é educação problematizadora:

Ao contrário da ‘bancária’, a educação problematizadora, respondendo à essência do ser da consciência, que é sua intencionalidade, nega os comunicados e existência à comunicação. Identifica-se com o próprio da

⁴⁴ Nessa compreensão freireana de consciência como intencionalidade, identificamos a influência da fenomenologia em Freire, o que é aprofundado a seguir no subcapítulo *Concepção epistemológica*.

consciência que é sempre ser consciência de, não apenas quando se intenciona a objetos mas também quando se volta sobre si mesma[...]. Neste sentido, a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir ‘conhecimentos’[...]. (FREIRE, 1983, p. 77-78).

Freire demonstra que a educação bancária é instrumento de manutenção de uma ordem social injusta, na qual poucos determinam os rumos enquanto a maioria permanece passiva frente a isso. Já a educação problematizadora, que ele propõe, visa formar para a participação efetiva das pessoas nas esferas de decisões sociais. Ele nos mostra que a concepção de educação envolve consigo todo um projeto de mundo, de sociedade, por isso ao definir dialogicidade, ele está defendendo um projeto maior que se articula a partir de uma visão de sociedade igualitária. Conforme Zitkoski (2000, p. 138), o projeto de uma sociedade igualitária, a concepção de vida humana dialógica e dialética e a proposta de educação libertadora, se articulam a partir da racionalidade dialógica. Tal racionalidade busca construir a existência humana de modo crítico e criativo frente às realidades sócio-culturais que condicionam os seres humanos. Freire é esperançoso diante do desafio de construir uma sociedade igualitária. Mas a efetivação dessa sociedade depende da afirmação de uma nova cultura, que brote como impulso de liberdade dos oprimidos, guiado por uma racionalidade com potencial dialógico. O papel da educação é justamente a reelaboração cultural ou reconstrução da racionalidade humana. Para Freire essa reconstrução aponta para uma racionalidade dialógica possibilitadora da formação cultural como práxis transformadora.

O sentido da proposta pedagógica de Freire é a transformação da sociedade com vistas à humanização da espécie humana, mas isso deve ser materializado na dignidade da vida concreta das pessoas por meio da superação das realidades opressoras. Isso envolve a afirmação da vida humana em sua totalidade:

O sentido da razão dialógica freireana está na afirmação da vida humana em sua totalidade, o que implica cultivar as várias dimensões da nossa própria natureza (em constante processo de construção), tais como mente, corpo, sentimentos, emoções, sensibilidade, amorosidade, eticidade, cidadania, lazer, socialização e assim por diante. Eis, portanto, o esforço de Freire para reelaborar vários temas já abordados pela tradição filosófica ocidental, colocando-os sob um ponto de vista e recriando, assim os modos de conceber e fundamentar a racionalidade humana em seu processo histórico de produção de sentidos para a existência humana diante do desafio de humanização do mundo. (ZITKOSKI, 2000, p. 177).

Um dos temas que ele reelabora é o paradigma filosófico da modernidade que se ancorava na subjetividade humana enquanto medida de todas as coisas e produção de todo sentido possível. Freire supera a metafísica da subjetividade ao conceber a intersubjetividade

como fundamento da relação entre os homens e entre os homens e o mundo. Como afirma Fiori (1983, p. 10), o monólogo é o isolamento, é a negação do homem, o diálogo é a abertura, é a assunção da intersubjetividade originária. Não apenas nos constituímos como homens de forma intersubjetiva, mas o mundo é mundo das consciências intersubjetivas, sua elaboração se dá por colaboração. Dessa forma, Freire supera a concepção de razão monológica da modernidade, mas preserva elementos da modernidade ao afirmar a utopia e a esperança como molas propulsoras da história humana.

Outro elemento que diferencia Freire da modernidade é a sua visão diferenciada de dialética. Segundo Zitkoski (2000, p. 178-179), de uma forma distinta dos clássicos da dialética moderna (Hegel e Marx), Freire parte da realidade concreta dos seres humanos desumanizados com o objetivo de problematizar seu mundo através do diálogo crítico e transformador das culturas. O educador brasileiro retoma a dialética em suas origens gregas e recoloca a relação entre dialética e diálogo, conferindo novos fundamentos que superam a tríade dialética afirmação – negação – negação da negação. Na tríade dialética clássica há uma tendência em reforçar a tese (afirmação) em detrimento da antítese (negação), enfraquecendo a contradição por meio da eliminação das contingências, já na dialética-dialógica de Freire, não há a predominância de um dos elementos, pois o diálogo nutre-se da abertura ao outro. Esse processo dialético-dialógico, assume constantemente novos modos de elaboração, jamais chegando a um ponto final pois se esse fosse o caso a história se fecharia em si mesma. No diálogo aberto, o exercício da argumentação dos sujeitos participantes garante que diferentes posicionamentos tenham iguais condições de serem ouvidos, debatidos e avaliados a partir de um processo de construção dialógica. Dessa forma, a razão dialógica freireana confere uma fundamentação diferente do que a tradição dialética hegeliano-marxista pois as profundas raízes de seu processo efetivo visam à libertação da humanidade e não ao controle da mesma à semelhança de uma fundamentação necessária e determinista.

Enfim, Freire faz profundas críticas à moldura opressora e dominante intrínseca ao processo civilizatório da modernidade que pretendia emancipar a humanidade a partir de um modelo de racionalidade instrumental. Sua proposição é de uma racionalidade dialógica e dialetizadora, que compreende o humano como inconcluso, aberto ao outro e ao mundo, por isso sua posição diante da história é de esperança e afirmação de uma utopia de transformação social. A concepção de razão dialógica de Freire articula suas propostas antropológica, epistemológica, política e ética. Nos próximos subcapítulos, analisaremos esses elementos buscando uma melhor compreensão e desdobramento da concepção de razão dialógica de Freire.

4.2. CONCEPÇÃO ANTROPOLÓGICA

Freire concebe a natureza humana como algo que vai se gestando no processo histórico de humanização do mundo. Para Freire o homem é inacabado e possui consciência de seu inacabamento. “Entre nós, mulheres e homens, a inconclusão se sabe como tal. Mais ainda, a inconclusão que se reconhece a si mesma implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca.” (FREIRE, 2007, p. 55). Freire (2007, p.57) afirma que com a liberdade o ser humano foi transformando a vida em existência e o suporte em mundo. A experiência animal se dá no suporte, que é espaço restrito em que o animal é treinado, adestrado para caçar, defender-se, sobreviver, e é graças a esse suporte que os filhotes dependem de seus pais por menos tempo que as crianças. A explicação do comportamento animal se encontra muito mais na espécie do que no indivíduo. Eles não possuem liberdade, assim não criam um mundo para si, não são autônomos. Já o homem possui existência. “O domínio da existência é o domínio do trabalho, da cultura, da história, dos valores – domínio em que os seres humanos experimentam a dialética entre determinação e liberdade.” (FREIRE, 1982, p. 66). A partir da invenção da existência não foi mais possível ao homem existir sem assumir o seu direito e dever de decidir. A invenção da existência envolve níveis complexos de linguagem, cultura, comunicação e implica em intervenção prática e transformadora do mundo.

Enquanto inacabados homens e mulheres se sabem condicionados, mas a consciência mostra a possibilidade de ir além, de não ficar determinados. “Significa reconhecer que somos seres condicionados mas não determinados. Reconhecer que a história é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro, permita-se-me reiterar, é problemático e não inexorável.” (FREIRE, 2007, p. 19). De acordo com Zatti (2007, p. 54), a construção da própria presença no mundo não se faz independente das forças sociais, no entanto, se essa construção for determinada não há autonomia. Se minha presença no mundo é feita por algo alheio a mim, estou abrindo mão de minha liberdade, de minha responsabilidade ética, histórica, política e social, estou abrindo mão de minha autonomia. “Afinal, minha presença no mundo não é a de quem apenas se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História.” (FREIRE, 2007, p. 54). A condição antropológica de ser inconcluso confere ao homem o papel de sujeito que faz a história.

Freire funda-se em uma concepção de natureza humana essencialmente dialética, portanto, não é vista como algo *a priori*, inato, que já está constituído. Ao contrário, a

natureza humana vai se autoconstituindo na medida em que constitui o mundo. Por isso afirma Freire (1999, p. 97),

Não posso entender os homens e as mulheres, a não ser mais do que simplesmente vivendo, histórica, cultural e socialmente existindo, como seres fazedores de seu 'caminho' que, ao fazê-lo, se expõem ou se entregam ao 'caminho' que estão fazendo e que assim os refaz também.

Ou seja, o ser humano constrói a si mesmo a partir da relação de produção/criação que estabelece com o mundo. Desse modo, a natureza humana não é simplesmente o inato e nem somente o adquirido, mas a interação entre ambos. A grande diferença entre a espécie humana e as demais espécies de animais é que o ser humano transcende a si próprio por estar, constantemente, saindo de si mesmo e exteriorizando seu ser a partir das relações que estabelece. Segundo Freire (1981, p. 30), o homem está no mundo e com o mundo, se apenas estivesse no mundo não haveria transcendência nem se objetivaria a si mesmo. Ao ser capaz de objetivar-se e distinguir entre um eu e um não-eu, torna-se um ser capaz de relacionar-se, de projetar, de transcender. Essas relações estabelecem-se com os outros e com o mundo. Os animais apenas estão no mundo, mas os homens são seres de relação com o mundo.

É por saber-se inconcluso e inacabado que o ser humano luta para superar sua condição presente, esse movimento impulsiona constantemente para o futuro, em busca de novos projetos e novos sentidos para a existência. Zitzoski (2000, p. 184) afirma que essa transcendência intrínseca à natureza humana, que existencialmente tenciona ser e ser mais (ser aí e vir a ser) é o que constitui o inacabamento de nosso ser e que faz de nossa espécie capaz de transformar a realidade circundante (suporte da vida) em mundo humano que está em constante processo de humanização. Na proposta freireana a vocação para a humanização é uma característica que se expressa na própria busca do ser mais, por meio da qual o ser humano está em constante procura, em constante afirmação de sua liberdade.

Existimos em um mundo, em um contexto histórico e sociocultural específico. Somos seres históricos, com uma existência concreta situada no tempo e no espaço. Essa historicidade faz com que sejamos condicionados pelos contextos nos quais vivemos. Mas para Freire isso não significa que somos determinados:

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado. (FREIRE, 2007, p. 53).

A partir da consciência do condicionamento o homem pode posicionar-se frente a seus condicionantes históricos e construir uma práxis transformadora. Mas a consciência a que Freire se refere não é algo espontaneísta, ingênuo, ao contrário, buscou sempre superar a condição ingênua em que espontaneamente nos encontramos e afirmar a conscientização como “um esforço de conhecimento crítico dos obstáculos” (FREIRE, 2007, p. 54) que impedem a transformação do mundo. O homem é o único ser vivo que consegue tomar distância do mundo, objetificá-lo, admirá-lo, para promover uma aproximação maior, para conhecê-lo. Aí a dialogicidade aparece como exigência epistemológica. (cf. FREIRE, 1995, p. 74). Mas essa aproximação espontânea que o homem faz do mundo, ainda não é uma posição crítica sobre ele, é uma posição ingênua, é tomada de consciência, mas não é conscientização. A última “não pode existir fora da ‘práxis’, ou melhor, sem o ato ação-reflexão.” (FREIRE, 1980, p. 26). A conscientização está baseada na relação consciência-mundo, e implica em transformar o mundo, é inserção crítica na história e exige que os sujeitos criem a própria existência com aquilo que o mundo os dispõe.

A conscientização exige que ultrapassemos a esfera da espontaneidade, que substituamos a curiosidade ingênua pela curiosidade crítica. Freire (2007, p. 34s) considera que a diferença e a distância entre ingenuidade e criticidade não se dá na ruptura entre elas, mas na superação. A curiosidade ingênua sem deixar de ser curiosidade, ao criticizar-se se torna curiosidade crítica. Essa superação ocorre devido à rigorosidade metódica na aproximação do objeto, que caracteriza a curiosidade crítica. Segundo Zitkoski (2000, p. 190) o processo de construção do conhecimento requer, além da tomada de consciência, a radicalidade dialética que produz um constante tencionamento entre ação-reflexão, teoria-prática, discurso-inserção na realidade. Sem esse tencionamento dialético a curiosidade crítica não se completa pois não torna-se práxis transformadora.

As características da natureza humana tematizadas por Freire através das categorias inconclusão, ser mais e consciência humana sobre sua condição de ser no mundo, convergem para uma visão histórica que refuta veementemente fatalismo e determinismo, afirmando a capacidade e responsabilidade do homem pelo seu destino no mundo. (cf. ZITKOSKI, 2000, p. 190-191), Portanto, a concepção de história como possibilidade vem coroar a visão antropológica de Freire. Por entender a história como possibilidade Freire se opõe a qualquer concepção social e política que compreenda o futuro histórico da humanidade de modo determinista, de modo necessário sem considerar a vontade das subjetividades e a interação dos seres humanos. Por isso se opõe tanto aos fatalismos de direita quanto às visões mecanicistas de esquerda:

Não importa que o amanhã seja a pura repetição do hoje ou que o amanhã seja algo pré-datado ou, como tenho chamado, um *dado dado*. Esta visão ‘domesticada’ do futuro, de que participaram reacionários e ‘revolucionários’, naturalmente cada um e cada uma à sua maneira, coloca, para os primeiros, o futuro como repetição do presente que deve, porém, sofrer mudanças adverbiais e, para os segundos, o futuro como ‘progresso inexorável’. Ambas as visões implicam uma inteligência fatalista da história, em que não há lugar para a esperança autêntica. (FREIRE, 1999, p. 101).

O fatalismo de direita busca ideologicamente legitimar a desigualdade social, exploração, exclusão, como sendo situações naturais da história humana. O fatalismo de esquerda reproduz um determinismo grosseiro ao conceber a história como algo que necessariamente acontecerá de um determinado modo. Essas duas visões são autoritárias e anti-dialéticas, negam o valor da subjetividade humana como fator relevante de interferência na história. Através de sua visão antropológica Freire buscou resgatar o papel da formação da consciência crítica e da construção da liberdade. “O resgate do valor do *sonho*, da *esperança*, da *utopia* é a base de uma concepção de história profundamente dialética e libertadora da vida humana em sociedade.”(ZITKOSKI, 2000, p. 193). A afirmação da história como possibilidade, a compreensão de que são os homens e mulheres inseridos no mundo que constroem a história, levou Freire à afirmação do sonho, da utopia da transformação libertadora. Freire concebe dialeticamente a vida humana como um processo aberto, que se constrói na busca em fazer história. O *sonho* e a *esperança* são dimensões vitais que movem a autêntica utopia de um futuro histórico para a humanidade e nos impulsionam para a superação de nós mesmos.

4.3 CONCEPÇÃO EPISTEMOLÓGICA

Freire elabora uma concepção epistemológica original pois está profundamente articulada com sua concepção antropológica, política e ética, na medida em que o conhecimento é visto como totalidade da vida humana no mundo, superando assim a tradição do pensamento ocidental que estabeleceu um dualismo entre sujeito e objeto. Segundo Zitkoski (2000, p. 195-196), para Freire o conhecimento engloba a totalidade da experiência humana por razões intrínsecas à concepção da própria natureza do ato de conhecer que requer a essencial abertura do ser humano ao mundo. Essa abertura se dá em duplo sentido, a consciência se abre em um movimento de ir aos demais entes e também se abre deixando que

os entes nela se objetivem. Essa abertura revela sua estrutura intencional a partir da qual é possível a dialética consciência-mundo. Essa estrutura intencional torna possível a comunicação, o diálogo, e, é a condição de possibilidade do conhecimento. Portanto, o processo de conhecer, para Freire, é radicalmente dialógico, intersubjetivo.

É a abertura do ser humano ao mundo que o torna um ser de relações que está em processo mútuo de construção. “É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está *no* mundo mas *com* o mundo. Estar *com* o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é.”(FREIRE, 1977, p. 39). Segundo Boufleuer (2008, p. 82), esse mundo permite o “intencionar” de nossas consciências e assim, tornamos o mundo objeto de ação e reflexão. Como seres de práxis podemos agir com base em objetivos a que nos propomos, criando e transformando realidades. Essa possibilidade de transcender o determinado é o que nos diferencia das demais espécies animais. Nós seres humanos nascemos inacabados e deparamo-nos com a necessidade de nos fazer. Por isso o mundo humano pode ser considerado como resultado de processos de aprendizagem que se expressam sob a forma de conhecimento. A construção e reconstrução desse mundo humano ocorre de forma coletiva e histórica, através de processos interativos.

Como nascemos inconclusos e a humanização é uma construção, nos tornamos propriamente humanos pela educação. Para Boufleuer (2008, p. 83), pode-se dizer que a educação consiste no esforço de estabelecer uma continuidade de uma geração para outra, mas tal continuidade envolve reconstrução, reelaboração. O diálogo tem um papel fundamental nesse processo de continuidade e reconstrução, pois, permite um tencionamento dialético entre a continuidade, manutenção do já construído e a possibilidade de criação, inovação.

Dentre os aspectos originais na epistemologia freireana, Zitkoski (2000, p. 197), destaca a articulação entre o referencial fenomenológico (de Husserl, Sartre, Jaspers, Merleau-Ponty) com a filosofia dialética de Hegel e Marx. Freire não parte simplesmente dessas teorias, mas busca auxílio nelas para compreender melhor a vida concretamente experienciada nas realidades socioculturais. A partir da realidade concreta do mundo vivido “Freire analisa o ser da consciência em sua estrutura mais original da intencionalidade.” (ZITKOSKI, 2000, p. 198). A consciência é sempre *consciência de*, essa dinâmica intencional afirma o ser humano enquanto abertura ao mundo.

O homem é um corpo consciente. Sua consciência ‘intencionada’ ao mundo é sempre consciência de em permanente desapego até a realidade. Daí que

seja próprio do homem estar em constantes relações com o mundo. Relações em que a subjetividade, que toma corpo na objetividade, constitui, com esta, uma unidade dialética, onde se gera um conhecer solidário com o agir e vice-versa. Por isso mesmo é que as explicações unilateralmente subjetivista e objetivista, que rompem esta relação, dicotomizando o indicotomizável, não são capazes de compreendê-lo. (FREIRE, 1992, p. 74-75).

A partir dessa base filosófica, que consciência é sempre *consciência de*, Freire busca superar a concepção mecanicista de educação que historicamente preponderou na educação bancária. Segundo Freire (1983, p. 65-66), a educação bancária trata os alunos como depósitos que precisam ser preenchidos com os conhecimentos, já o professor é o narrador que conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Esse modelo de educação promove a massificação enquanto pratica a mera repetição de ideias inertes. Quando reduz a teoria a verbalismo transforma o processo educacional em ato mecânico e não instiga o educando a superar suas posições ingênuas. A superação desse modelo passivo, inerte, mecanicista, tem como ponto de partida em Freire o referencial fenomenológico husserliano especialmente o conceito de *visões de fundo* e intencionalidade da consciência humana. Para Freire (1983, p. 82), na medida em que os homens refletem sobre si e sobre o mundo, vão aumentando o campo de sua percepção até conseguirem voltar sua reflexão sobre as *visões de fundo*. De acordo com Zitkoski (2000, p. 199), na interpretação fenomenológica o que caracteriza a consciência é a sua transcendência, sua capacidade intencional, ou seja, ela é essencialmente um caminho para algo. A intencionalidade da consciência é, portanto, o potencial em estabelecer novos sentidos ao conteúdo constitutivo da própria consciência, problematizando-a e presentificando-a. É a partir da estrutura intencional da consciência que nós seres humanos encontramos-nos sempre abertos aos objetos cognoscíveis da realidade que nos cerca e também somos capazes de transcender as percepções já elaboradas e atingir novos níveis.

Mas a fenomenologia transcendental não constitui o único embasamento para a concepção epistemológica de Freire, tal fundamentação situa-se, em última análise, na síntese entre fenomenologia e dialética (cf. ZITKOSKI, 2000, p. 200-202). Tal síntese é possível em Freire pois ele não suprime o conteúdo da consciência por não efetivar a *epoché*. Freire conserva o mundo vivido, sua forma de conceber o sujeito cognoscente é sempre situada, por isso a consciência não é consciência pura, ela é condicionada pelo contexto. Buscando superar o determinismo subjetivista husserliano, Freire propõe a constante dialetização consciência-mundo, que não suprime o mundo vivido, a historicidade da consciência, seus condicionantes socioculturais, e reconhece a radicalidade da condição intersubjetiva da existência humana em

seu fazer-se histórico. A dialética consciência-mundo de que fala Freire, supõe que a constituição do mundo e da consciência se dão simultaneamente. Para Zitzoski (2000, p. 203), as consequências epistemológicas mais significativas dessa constante dialetização entre consciência-mundo é a superação do dualismo entre sujeito-objeto. O conhecimento não pode originar-se de modo solipsista, ele implica a dialogicidade e a essencial intersubjetividade.

A intersubjetividade ou intercomunicação é a característica primordial deste mundo cultural e histórico. Daí que a função gnosiológica não pode ficar reduzida à simples relação sujeito cognoscente com o objeto cognoscível. Sem a relação comunicativa entre sujeitos cognoscentes em torno do objeto cognoscível desapareceria o ato cognoscitivo. A relação gnosiológica, por isto mesmo, não encontra seu termo no objeto conhecido. Pela intersubjetividade, se estabelece a comunicação entre os sujeitos a propósito do objeto. (FREIRE, 1992, p. 65).

Por meio de sua concepção dialética Freire consegue superar, ao mesmo tempo, o subjetivismo fenomenológico e o objetivismo mecanicista. Ao fazer isso, estabelece uma radical intersubjetividade como constituidora do conhecimento e do mundo.

Outra característica profundamente original na concepção epistemológica de Paulo Freire é a noção de que o conhecimento é interdisciplinar e deve articular dialeticamente a vida prática humana com a sistematização rigorosa e crítica dos saberes. A radicalidade intersubjetiva da concepção epistemológica de Freire rompe com a concepção de que o conhecimento é um ato solipsista e o situa no conjunto de relações socioculturais partilhadas intersubjetivamente. Por isso Freire (1992, p. 68) considera equivocada a ciência que busca o conhecimento apenas na relação sujeito cognoscente – objeto cognoscível, da mesma forma que a educação fundada no ato de transmissão está equivocada. O motivo do equivoco de tais concepções está em romper com a “estrutura dialógica” do conhecimento. Portanto, está equivocada a concepção de educação que Freire denominou de bancária. As práticas bancárias estabelecem um processo deformador da educação pois ao negarem ao conhecimento sua essência dialógica e problematizadora, impedem a reelaboração e novas elaborações epistemológicas, permanecendo o conhecimento como um conteúdo inerte. Uma das grandes contribuições de Freire foi ter demonstrado que tais práticas bancárias estendem seus desdobramentos à sociedade e à cultura, nos campos político, econômico, social, científico, possuindo assim, um papel ideológico de manutenção de uma ordem de poder estabelecida.

O modelo científico que se estabeleceu a partir da modernidade perseguiu incansavelmente o mito do progresso científico, fundado na ideia mecanicista da ordem e estabilidade do mundo, postulou que os eventos se repetem de forma idêntica por isso é possível ao sujeito humano conhecer suas leis. Conhecer significa quantificar, dividir,

classificar, para isso é preciso reduzir a complexidade, donde provém a disciplinarização e a especialização. (cf. SANTOS, 2010). De acordo com Zitkoski (2000, p. 208), na lógica das especializações científicas o mundo é apresentado como um espelho quebrado. Cada pedaço representa uma ciência particular que busca refletir a realidade da *parte do mundo que lhe é direito*. Esse modelo de compartimentalização do conhecimento inspira muitas práticas que reproduzem uma concepção dualista: os saberes são ensinados aos alunos a partir do conteúdo da disciplina como se não houvesse uma relação necessária com a vida concreta, o domínio da tecnocracia que através do mito da neutralidade do conhecimento estabelece uma espécie de ditadura do saber técnico-científico sobre outros saberes, etc.

Para superar o paradigma científico da modernidade, que promove o dualismo sujeito-objeto e estabelece a disciplinarização, Freire propõe a metodologia pedagógica do tema gerador. A construção do conhecimento implica a relação dialógica, a comunicação, o debate intersubjetivo. Por isso o ponto de partida do conhecimento deve ser a experiência concreta do indivíduo. A tematização do conjunto de saberes que formam a visão de mundo de cada sujeito, através do diálogo, tem por objetivo a superação da visão ingênua de mundo para uma consciência crítica. Para Freire (1983, p. 82), enquanto na concepção bancária o educador vai “enchendo” os educandos e falso saber, por serem conteúdos estáticos e impostos, na prática problematizadora, vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo. O fundamento radicalmente novo da concepção epistemológica freireana é a visão dialetizante do processo de construção do conhecimento. Dessa forma, “[...] a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível.” (FREIRE, 1983, p. 78). A educação precisa inaugurar o diálogo já na escolha dos temas a serem abordados, daí Freire propõe a metodologia do tema gerador:

O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de universo temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores. Esta investigação implica, necessariamente, numa metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente dialógica. Daí que, conscientizadora também, proporcione, ao mesmo tempo, a apreensão dos ‘temas geradores’ e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos. (FREIRE, 1983, p. 102-103).

Desse modo, o ponto de partida da epistemologia freireana é interdisciplinar, pois a pesquisa do universo vocabular parte da totalidade da realidade, sem fragmentá-la. Segundo

Zitkoski (2000, p. 212-214), o ponto de partida da metodologia do tema gerador é o conhecimento que brota do mundo vivido das comunidades epistêmicas, ao que se segue um processo de construção e reconstrução do conhecimento que requer constante dialetização entre o saber empírico (popular) e o sistemático (científico) para que seja possível atingir a consciência crítica. A metodologia do tema gerador busca desencadear a discussão problematizadora, explicitando as diferenças nas visões de mundo, saberes construídos e contradições intrínsecas à produção da realidade social, o que gera novos níveis de consciência e conhecimento da realidade problematizada, possibilitando a cada sujeito a ressignificação de sua visão de mundo. Para Freire não há como chegar a níveis mais elaborados, sistemáticos e críticos do saber humano, se não partirmos do nível em que cada um se encontra. Portanto, o papel do professor é o da problematização epistemológica, é o de desafiar o educando a uma postura essencialmente dialógica e crítica diante do mundo. Isso requer uma postura epistemologicamente curiosa diante do mundo.

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentado a ele algo que fazemos. (FREIRE, 2007, p. 32).

A curiosidade se torna crítica ou epistemológica a partir do processo dialético e dialógico de constante reelaboração do conhecimento que se dá como da ação-reflexão, como práxis. Portanto a produção de conhecimento não se dá de forma independente da realidade política, social, ética. Desse modo, o processo de produção de conhecimento, para Freire, é processo de conscientização. Freire (1980, p. 25) afirma que o vocábulo conscientização não foi cunhado por ele mas por uma equipe de pesquisadores do Instituto Superior de Estudos Brasileiros por volta de 1964. No entanto, Freire interpretou seu sentido revolucionário, concebendo-a como o próprio processo educativo e epistemológico necessário para tirar os homens de situações de opressão e superar visões ingênuas do mundo. Para Freire (1980, p. 26), a conscientização implica que ultrapassemos a esfera de apreensão espontânea da realidade para chegarmos a uma esfera crítica na qual o homem assume uma posição epistemológica diante da realidade. A conscientização promove o desvelamento da realidade, por isso não pode existir fora da práxis, ou seja, implica necessariamente em transformar a realidade. O ser humano é ser da práxis e o processo de construção intersubjetiva do conhecimento estabelece uma relação dialética de intervenção humanizadora do mundo. Por

isso a conscientização é um compromisso histórico, compromisso de criação e recriação do mundo humano de tal forma que as situações opressoras, desumanizadoras sejam superadas.

Mas a conscientização não é o *telos* a ser atingido, ela como “atitude crítica dos homens na história, não terminará jamais”(FREIRE, 1980, p. 27), portanto, a conscientização é um processo contínuo, que não poderá ser entendida como um processo individual, mas sim social. A conscientização é a direção a que a proposta epistemológica de Freire aponta. O conhecimento só tem sentido se ele for instrumento de intervenção crítica e criativa no mundo para transformá-lo e humanizá-lo. Isso implica o resgate e a valorização daquilo que é o pano de fundo do processo de construção do conhecimento e humanização, a intersubjetividade. O ocidente constrói suas sociedades fundadas no valor da subjetividade egocêntrica, desconsiderando que aquilo que temos de mais importante e fundamental depende de processos de construção coletiva. Por isso, afirmamos a partir da perspectiva freireana, uma educação técnico-científica que mantém a dialética teoria-prática porque sabe que os conhecimentos técnico-científicos têm como origem a vida concreta, que é um pano de fundo intersubjetivo. Também, negamos a perspectiva tecnocrática que, através do mito da neutralidade do conhecimento, estabelece uma supremacia do saber técnico-científico sobre outros saberes.

4.4. CONCEPÇÃO POLÍTICA E ÉTICA

Segundo Zitkoski (2000, p. 221-222), a dialogicidade perpassa os diversos âmbitos da proposta teórico-prática de Freire e, é portanto, o fundamento de uma racionalidade que desponta da natureza humana e constrói-se historicamente na luta de transformação do mundo. Como a racionalidade dialógica de Freire se desdobra na dimensão prática da vida humana, ela está inserida na questão política. A intervenção política no mundo é necessária para o desenvolvimento de condições adequadas à transformação das realidades opressoras e desumanizantes. Sem uma práxis política emancipatória não tem sentido falar em novas concepções antropológicas e epistemológicas fundantes da racionalidade dialógica. Freire em sua obra pedagógica vislumbra a construção de um novo projeto de sociedade, portador da utopia política de libertação dos oprimidos. Tal utopia política é possível pois o homem é o ser da práxis, ou seja, intervir no mundo é seu modo de existir. O mundo é uma construção humana e, como tal, pode ser construído de um outro modo. Por isso o método pedagógico de

Freire é dialógico-crítico-participativo, para que as pessoas envolvidas no processo educativo possam compreender as razões e fatos que compõe sua realidade e, intervir nessa realidade para transformá-la.

A pedagogia crítico-emancipatória de Freire, por seu caráter dialógico e participativo, é essencialmente democrática e busca formar para a democracia. No entanto Freire (2003b) alerta que a democracia é uma farsa quando permanece apenas como democracia formal, garantindo a igualdade legal, mas na concretude negando tais direitos e legando grande parte da população à miséria, à opressão, ao analfabetismo. A democracia que Freire defende é aquela que se estabelece na práxis, a partir de relações igualitárias concretas. A realização de tal proposta requer uma luta política radicalmente solidária, tendo em vista que a lógica de reprodução do sistema capitalista é excludente e, nesse sentido, não é democrática.

Por isso a revolução de que Freire tanto falou, não é nem a revolução armada nem a conquista do poder político institucionalizado, é fundamentalmente revolução cultural. É necessária uma revolução cultural para que o oprimido consiga ir além daquilo que sua formação cultural, que se deu em situação concreta de opressão, lhe legou, e também, para que oprimido e opressor consigam superar a cultura de dominação:

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. Em qualquer destes momentos, será sempre a ação profunda, através da qual se enfrentará, culturalmente, a cultura da dominação. (FREIRE, 1983, p. 44).

O primeiro momento está relacionado ao processo de conscientização como uma exigência política dos oprimidos. A consciência do oprimido é colonizada pelos temas dos opressores, por isso a consciência mágica e o medo da liberdade são elementos que mantêm a situação de opressão. Os oprimidos “[...] introjetam a ‘sombra’ dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, na medida em que esta, implicando na expulsão desta sombra, exigiria deles que ‘preenchessem’ o ‘vazio’ deixado pela expulsão, com outro ‘conteúdo’ – o de sua autonomia”.(FREIRE, 1983, p. 35). Por isso o ponto de partida é a tomada de consciência da situação de opressão, esse é o momento em que o oprimido entra em crise e descobre que na situação de opressão não chega a ser autenticamente. O segundo momento consiste na reelaboração da práxis libertadora, o que envolve a reconstrução da sociedade à luz do processo de revolução cultural. Esse momento exige a reinvenção do poder para que se supere a lógica da dominação. Por isso a revolução cultural precisa ser gestada como processo

político capaz de superar as relações de dominação e opressão e, recriar as estruturas da vida humana em sociedade.

Esse é o caminho visualizado por Freire para a construção de uma nova racionalidade humana a partir da revolução cultural libertadora. A nova racionalidade, essencialmente dialógica e humanizadora da vida em sociedade, deve ser gestada no processo histórico de libertação política, cultural e social, liderado pelos oprimidos que, enquanto construtores de um novo caminho, devem permanecer sempre abertos e críticos diante do futuro. (ZITKOSKI, 2000, p. 240).

Tal reconstrução só pode ser feita através da colaboração, da união e da organização, pois o mundo é uma produção coletiva. Esses aspectos supõem o diálogo permanente, a solidariedade entre todos os sujeitos que intersubjetivamente existenciam suas práticas. Segundo Zitkoski (2010, p. 56), no diálogo aberto, o exercício de argumentação dos sujeitos participantes garante que diferentes posições tenham o mesmo direito de serem ouvidas, debatidas e avaliadas. Isso constitui um processo de construção dialógica do mundo que tem potencial para reinventar as estruturas de poder. A proposta de Freire supõe essa reinvenção das estruturas de poder, pois, uma simples tomada de poder só alterna os polos opressor-oprimido. O desafio da revolução cultural é a reinvenção da democracia para que ela possa ser expressão real da igualdade e da justiça. Para isso é preciso intervenção prática no mundo para transformá-lo, o que requer coerência ético-política no cultivo do verdadeiro diálogo para efetivar novas práticas culturais.

Neutra politicamente a educação não pode ser, tendo em vista que a política é uma das dimensões que constituem o ser humano. A grande crítica de Freire ao neoliberalismo é que ele concebe a realidade humana como algo consolidado, acabado. Contrapondo-se ao neoliberalismo que estabelece a ética do mercado, Freire argumenta em defesa de uma ética universal⁴⁵ do ser humano que está diretamente ligada à sua visão antropológica de natureza humana. O ser humano não é um ser passivo, de simples adaptação ao mundo, mas é um ser de escolha, de decisões, de intervenção no mundo. Na medida em que ele é um ser que intervém, avalia, decide, é livre, torna-se um ser responsável, e assim, a ética se instaura como uma necessidade. A natureza humana não está pronta, não é um *a priori* na história, por isso o homem se faz homem na medida em que interage e intervém no mundo. Freire (2007, p. 59)

⁴⁵ “Quando, porém, falo da ética universal do ser humano estou falando da ética enquanto marca da natureza humana, enquanto algo absolutamente indispensável à convivência humana. Ao fazê-lo estou advertindo das possíveis críticas que, infiéis ao meu pensamento, me apontarão como ingênuo e idealista. Na verdade, falo da ética universal do ser humano da mesma forma como falo de sua vocação ontológica para ser mais, como falo de sua natureza constituindo-se social e historicamente e não como um *a priori* da história”. (FREIRE, 2007, p. 18).

afirma que é o inacabamento que nos faz seres éticos. Também porque inacabados podemos transgredir a ética, mas isso não significa que devemos aceitar a transgressão ética.

Freire demonstra ao longo de suas obras que o sistema político e econômico no mundo capitalista constantemente transgredir a ética em favor de seus interesses de dominação, por isso faz fortes críticas à ideologia embutida na globalização econômica neoliberal. O neoliberalismo amacia a exploração legitimando as desigualdades sociais com discursos ideológicos. Essa ideologia naturaliza uma ordem transgressora da ética, como afirma Freire (2007, p. 15):

Em nível internacional começa aparecer uma tendência em aceitar os reflexos cruciais da ‘nova ordem mundial’, como naturais e inevitáveis. Num encontro internacional de ONGs, um dos expositores afirmou estar ouvindo com certa frequência em países do Primeiro Mundo a ideia de que crianças do Terceiro Mundo, acometidas por doenças como diarreia aguda, não deveriam ser salvas, pois tal recurso ‘só prolongaria uma vida já destinada à miséria e ao sofrimento.

O pragmatismo político a partir dos seus planos estratégicos com vistas a atingir o maior lucro possível, trata o ser humano como mais um meio para atingir suas finalidades, quando não serve para os planos estratégicos o ser humano é desconsiderado. O capitalismo tem criado estruturalmente a exclusão de grande parte da humanidade, daí seu caráter oposto à ética universal do ser humano de que fala Freire.

O capitalismo estabelece suas estratégias por meio de uma ideologia que “amacia” a realidade de tal modo que as pessoas, mesmo sendo oprimidas, querem estar nele. Segundo Freire (2007, p. 126), exemplo disso é a ideologia da globalização que se estabelece como o sistema mais racional, mais produtivo, portanto inevitável, que surgiria como resultado espontâneo e natural da evolução do sistema econômico. Desse modo o sistema se estabelece quase como uma entidade metafísica, que se mantém inquestionável enquanto toda humanidade é submetida a uma orientação política ditada pelo interesse daqueles que detêm o poder. O discurso ideológico camufla esses interesses e “legitima” um sistema que estruturalmente desrespeita a ética. Também estabelece uma visão determinista da realidade, naturalizando uma estrutura que favorece a minoria da humanidade.

Para superar essas condições históricas estabelecidas, é necessário recriar a cultura a partir de um ponto de partida ético. A revolução que a educação precisa promover para transformar a sociedade é a revolução cultural. A raiz de tal revolução, de acordo com Freire, encontra-se em uma nova racionalidade, a racionalidade dialógica, que pode fundar um novo projeto de sociedade mais democrática e igualitária, uma sociedade constituída por

experiências emancipatórias, superando o fatalismo e determinismo que caracterizam o sistema social e econômico atual.

4.5. FORMAÇÃO TÉCNICO-CIENTÍFICA

Coerente com sua concepção epistemológica, Freire dá grande importância à técnica e à ciência, pois são instrumentos humanos elaborados no processo de produção e reprodução do mundo. Freire (1980, p. 93-94) afirma que a tecnologia não apenas é necessária mas representa uma parte do desenvolvimento do homem, no entanto, alerta para os desvios míticos que a tecnologia tem estabelecido no nosso mundo. Portanto, Freire sempre foi favorável ao avanço tecnológico mas denunciou os desvios míticos e ideológicos que a técnica e a ciência assumem em nossas sociedades. Como a tecnologia faz parte do desenvolvimento humano no mundo, ela deve ser orientada por princípios éticos, políticos e estéticos. A ciência e a técnica sempre são orientadas por uma perspectiva mais ampla que elas e, negar isso advogando por uma pretensa neutralidade é discurso ideológico para camuflar as intencionalidades e interesses que as orientam.

De fato, todo investigador digno desse nome sabe muito bem que a tão propalada neutralidade da ciência, de que resulta a não menos propalada imparcialidade do cientista, com sua criminoso indiferença ao destino que se dê aos achados de sua atividade científica é um dos mitos necessários às classes dominantes. Daí que, vigilante e crítico, não confunda a preocupação com a verdade, que deve caracterizar o esforço científico sério, com o mito daquela neutralidade. (FREIRE, 1982, p. 136).

Justamente porque preocupada com a verdade a ciência não pode estar enevoada com o mito da neutralidade que serve para naturalizar uma estrutura de dominação. Técnica e ciência não são neutras, interferem no mundo, fazem parte do processo de desenvolvimento humano no mundo, assim necessariamente estão implicadas com a ética. Desse modo a formação técnico-científica, além da capacitação técnica, supõe a formação ética. “A radicalidade desta exigência é tal que não deveríamos necessitar sequer de insistir na formação ética do ser ao falar de sua preparação técnica e científica.” (FREIRE, 2007, p. 56). Além de estar imbricada com a ética, a formação técnico-científica precisa estar aliada à formação política, para que o trabalhador possa exercer sua cidadania e ter voz na decisão dos rumos da sociedade, rumos esses que também indicam os rumos o avanço tecnológico. A transformação mais ampla da sociedade depende dessa atuação cidadã.

Freire pensava que essa transformação deveria se estabelecer por meio de um processo revolucionário, a revolução cultural. Para que ela ocorra, a educação técnico-científica precisa desenvolver-se de modo integrado à formação humana:

Por isto mesmo é que este esforço não se pode contentar com a formação tecnicista dos técnicos, nem cientificista dos cientistas, necessários à nova sociedade. [...] Neste sentido, a formação técnico-científica não é antagônica à formação humanista dos homens, desde que ciência e tecnologia, na sociedade revolucionária, devem estar a serviço de sua libertação permanente, de sua humanização. (FREIRE, 1983, p. 186).

Para Freire (1981, p. 62) o dilema humanismo *versus* tecnologia é falso, ambos não são opostos, possuem uma unidade dialética pois fazem parte do mesmo processo de desenvolvimento humano. Em nossa sociedade capitalista parecem opostos pois interessa à classe dominante reduzir a educação das classes trabalhadoras ao treinamento técnico para que a classe trabalhadora se perpetue enquanto tal. “Na perspectiva progressista a formação técnica é também uma prioridade, mas, a seu lado, há outra prioridade que não pode ser posta à margem.”(FREIRE, 1999, p. 132). O treinamento técnico é importante, mas enquanto seres históricos, políticos, sociais, culturais, os homens precisam compreender a sociedade e a si próprios. “E isto o treinamento supostamente apenas técnico não dá.” (FREIRE, 1999, p. 134). Dessa maneira, a educação tecnicista pretendida pelo pragmatismo neoliberal é alienante pois prepara apenas para a atuação técnica no mercado de trabalho e não educa para a compreensão mais ampla dos aspectos políticos, éticos, sociais, antropológicos, que perpassam o mundo do trabalho.

Segundo Freire (2000, p. 101-102), por isso mesmo a formação técnico-científica, de que urgentemente precisamos, é muito mais do que puro treinamento ou adestramento para o uso dos procedimentos tecnológicos. A educação não pode prescindir do exercício do pensar criticamente a própria técnica. A compreensão crítica da tecnologia e sua submissão ao crivo ético e político faz-se mais necessária tendo em vista a intervenção cada vez mais crescente e sofisticada no mundo. Quanto maior for a importância da tecnologia tanto mais se afirma a necessidade de rigorosa vigilância ética e direcionamento político participativo sobre ela.

Por meio de sua proposta de revolução cultural, Freire indica uma educação que mantenha formação técnica como inseparável da formação humana. Ele também estende sua crítica ao modelo que promove o oposto:

É neste sentido que o ideal para uma opção político-conservadora é a prática educativa, que ‘treinando’ tanto quanto possível a curiosidade do educando no domínio técnico, ingenuíze ao máximo sua consciência quanto à sua forma de estar sendo na pólis. Eficácia técnica, ineficácia cidadã. Eficácia

técnica e ineficácia cidadã a serviço da minoria dominante. (FREIRE, 2000, p. 125).

Esses elementos, eficácia técnica e ineficácia cidadã, permitem que países se modernizem e cresçam economicamente sem que a grande maioria da população se beneficie disso. Freire (1983, p. 189) diferencia modernização de desenvolvimento, no primeiro caso, a sociedade cresce economicamente, continua dependente do contexto externo e mantém a desigualdade social interna. Uma das condições para que as sociedades atinjam o desenvolvimento e não apenas a modernização, é que a ciência e a técnica sejam usadas com vistas à humanização e não apenas para atender o interesse do mercado ou interesses de grupos econômicos. Para Freire “O progresso científico e tecnológico que não responde fundamentalmente aos interesses humanos, às necessidades de nossa existência, perdem, [...], sua significação.” (FREIRE, 2007, p. 130). Desse modo a formação técnico-científica deve estar integrada à formação humana, ou seja, formação política, ética, estética que possibilitem o pensar crítico e livre.

5. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EMANCIPATÓRIA: OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO

Vimos que a racionalidade moderna traiu suas pretensões emancipatórias ao reduzir o modelo de desenvolvimento racional à dimensão instrumental. Ao perder suas referências normativas e estético-expressivas, a racionalidade desenvolveu-se como modelo técnico-científico e foi usada ideologicamente para legitimar as dominações que se estabelecem no sistema capitalista. Mas o fato de a técnica e a ciência terem sido usados no sistema capitalista como instrumentais de dominação e opressão, não indica que há uma relação necessária intrínseca de dominação no desenvolvimento técnico-científico. Se as esferas do mundo da vida não estiverem colonizadas pelo sistema e sim pautadas por uma racionalidade comunicativa, a técnica e a ciência podem ser instrumentos de liberdade e emancipação. Por isso a educação técnico-científica emancipatória, em linhas gerais, é aquela que supera a tecnocracia e é capaz de integrar capacitação técnica e formação humana⁴⁶ na perspectiva de uma racionalidade que está fundada na intersubjetividade. À luz de tais aspectos, passamos às considerações metodológicas sobre o presente capítulo no qual estão inseridos, de forma mais central, os elementos ligados à análise documental da legislação de criação e regulamentação dos IFETs e elementos obtidos com a pesquisa empírica.

5.1 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

À luz da discussão sobre a educação emancipatória e sua relação com a técnica e a ciência, pautada nessa tese pelo referencial teórico do filósofo Jürgen Habermas e do educador Paulo Freire, analisamos nesse capítulo um modelo de educação técnico-científica específico: *a Educação Profissional e Tecnológica implantada nos Institutos Federais de Educação*. Para tal, metodologicamente, buscamos estruturar a argumentação a partir do tripé análise de documentos legais, análise das entrevistas focalizadas e, hermenêutica fundada na teoria habermasiana e freireana consideradas de forma complementar. Por isso a partir do item 5.3 desse trabalho, a argumentação está estruturada no tripé fundamentos e diretrizes

⁴⁶ Quando falamos em formação humana compreendemos que a técnica e a ciência fazem parte dela. O que pretendemos é justamente superar o estreitamento tecnicista que aborda a racionalidade apenas em sua dimensão instrumental e estabelece um falso dualismo entre capacitação técnica e formação humana.

legais, dados obtidos com a entrevista realizada com professores que trabalham em IFETs, interpretação dos elementos acima estabelecendo relações entre o legal e o real. Tal hermenêutica se estabelece à luz da concepção de emancipação fundada na complementaridade do pensamento de Habermas e Freire e, se desenvolve em torno de temas que são centrais no processo de implementação do modelo de educação dos IFETs.

Trata-se de um estudo qualitativo que visa problematizar as possibilidades emancipatórias do modelo de educação profissional e tecnológica implantado nos Institutos Federais de Educação. Os instrumentos utilizados nessa etapa da pesquisa são a análise documental e “entrevista focalizada”⁴⁷ (MINAYO, 2009, p. 64), também conhecidos como grupos de discussão focalizada. Através desses instrumentos, estabelecemos os temas centrais para a implantação de uma educação emancipatória nos IFETs. Adotamos a entrevista focalizada como método de pesquisa empírica pois, como o processo de implantação dos IFETs ainda está ocorrendo, existem poucos dados e poucos resultados conclusivos, desse modo, é importante um método que possibilite a discussão entre os entrevistados para que possam ser levantadas questões, temas, problemas centrais desse processo que está ocorrendo.

Quanto à legislação, tomamos como referência principal a Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008 que cria os Institutos Federais de Educação e o documento elaborado pelo MEC em 2010 *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: Um modelo em educação profissional e tecnológica. Concepção e Diretrizes*. Buscamos na legislação elementos que abrem possibilidades para uma educação técnico-científica emancipatória, considerando a concepção de emancipação elaborada a partir do pensamento de Freire e Habermas.

Para a realização da etapa empírica da pesquisa foram constituídos dois grupos de discussão focalizada, cada um composto por três professores do mesmo Câmpus. Os grupos foram constituídos nos Câmpus Canoas e Caxias do Sul do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS). A configuração dos grupos com professores do mesmo Câmpus teve como objetivo primar pela discussão, que é facilitada pelo fato de esses professores conviverem no exercício profissional. Também para enriquecer a discussão optamos por grupos de três entrevistados e não duplas. Segundo Minayo (2009, p.64), a entrevista focalizada utiliza entrevistados escolhidos de modo intencional com o objetivo de esclarecer um determinado problema. Como a escolha dos entrevistados nessa modalidade de pesquisa é intencional, é necessário descrever os critérios para escolha dos entrevistados. Inicialmente buscamos

⁴⁷ Também conhecida como “grupo focal” ou “grupo de discussão focalizada”.

professores que possuem um papel ativo em seus Câmpus, ou seja, profissionais que ou se envolvem ativamente na vida acadêmica de seu Câmpus, ou fazem parte de equipes diretivas, ou são representantes do segmento docente em conselhos, ou possuem um posicionamento intelectual explícito sobre a educação brasileira e a implantação dos IFETs. Também, buscamos configurar os grupos com profissionais de áreas e posicionamentos político-ideológicos presumidamente diferentes. Quanto a área, cada grupo foi constituído com necessariamente um profissional de área técnico-tecnológica com doutorado (exemplo, engenharia) mas sem formação formal pedagógica, com necessariamente um profissional da área de humanidades e, o terceiro foi escolhido pela postura política crítica frente à realidade e à educação, isso não necessariamente representando uma postura contrária ou favorável ao projeto dos IFETs. A definição de tal perfil de entrevistados teve como objetivo montar grupos que fossem capazes de realizar uma discussão qualificada sobre o tema e evitar que as falas ficassem restritas a uma única forma de compreender o problema. O tempo de atuação profissional na instituição não foi critério para seleção dos entrevistados. Os seis entrevistados foram concursados para seus cargos a partir de 2008, mas suas experiências profissionais e educacionais anteriores são diversificadas, incluindo atuação no ensino superior, em empresa privada, na educação básica, no Sistema S e, em CEFET como professor substituto e aluno.

Os entrevistados assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO 1), no qual consta o número de CPF e assinatura dos mesmos. Em cumprimento aos termos de sigilo estabelecidos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, ao longo da pesquisa as falas dos entrevistados aparecem desidentificadas. Nos mesmos termos de sigilo permanece o conteúdo sonoro gravado das entrevistas, cuja gravação foi consentida pelos entrevistados. Quando citamos a fala de um professor especificamente a referência é feita através dos termos desidentificados Prof. 1, Prof. 2, Prof. 3, Prof. 4, Prof. 5, Prof. 6. Para a condução da discussão na entrevista foi utilizado um Roteiro para Entrevista Focalizada (ANEXO 2). Os entrevistados não tiveram acesso a esse roteiro, o qual teve como função orientar o pesquisador/entrevistador na condução das discussões. Foi um importante recurso para resgatar a discussão quando o foco era disperso e para evitar que algum ponto importante da pesquisa fosse esquecido, além do que, não restringiu as discussões aos itens previamente elencados. As entrevistas ocorreram com o grupo de professores do Câmpus Canoas no dia 12 de março de 2012 e do Câmpus Caxias do Sul no dia 19 de março de 2012.

No próximo item, desenvolvemos uma contextualização histórica da educação profissional e tecnológica no Brasil com o objetivo de situar a criação dos IFETs. A partir do

item 5.3 sucede-se a exposição dos temas centrais que emergiram com a pesquisa na busca de compreender o problema da implantação de uma educação emancipatória nos IFETs.

5.2. INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO: UM NOVO MODELO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Segundo Frigotto (2010, p. 30) a educação escolar básica, pública, laica, universal, unitária e tecnológica que desenvolva as bases científicas para o domínio e transformação racional da natureza, a consciência dos direitos políticos, sociais, culturais, e a capacidade de organização para atingi-los, nunca se colocou como necessária para todos e sim como algo a ser contido para a classe dominante brasileira. Segundo ele (idem, p. 32), a sociedade brasileira, que está fundada na desigualdade social, não só precisa da efetiva universalização da educação básica, como a mantém diferenciada e dual. Tal dualismo se manifesta na história da educação brasileira com a existência de diferentes itinerários formativos voltados de um lado para a formação de mão de obra e por outro para a formação de uma elite que tem acesso à uma educação mais ampla e de qualidade. Nisso está oculta a opção da classe dominante brasileira por sua inserção subordinada ao grande capital internacional e nosso papel subalterno na divisão internacional do trabalho com o grande desenvolvimento da formação para o trabalho simples. Está inserido no núcleo do modelo de Educação Profissional e Tecnológica dos Institutos Federais de Educação superar tais dualismos, tanto o que estabelece um cisma entre trabalho técnico e trabalho intelectual quanto os dualismos sociais que estabelecem um abismo entre classes no Brasil. Para compreendermos as especificidades que marcam esse novo modelo de Educação Profissional e Tecnológica dos IFETs, vamos fazer um breve incursão sobre a história da educação profissional no Brasil.

Historicamente, até o início do século XIX, não há registros de iniciativas sistemáticas⁴⁸ quanto à educação profissional escolar no Brasil. Como nossa história é marcada pela colonização portuguesa, depois pela dependência em relação à Inglaterra, o que nos estabeleceu como fornecedor de matérias-primas e produtos agrícolas, não se exigia trabalho qualificado e por isso não houve grande preocupação com a educação dos

⁴⁸ Essa afirmação refere-se a iniciativas governamentais sistemáticas para implementação da educação profissional. Mas há experiências não governamentais anteriores, como é o caso dos Jesuítas com as populações indígenas.

trabalhadores. Segundo Moura (2010, p. 61), a aprendizagem dos ofícios manufatureiros era realizada pelo sistema de ajudantes/aprendizes, o que na prática significava que os menores ajudantes, enquanto auxiliavam na produção, eram aprendizes. De acordo com o Parecer nº 16/99 da Câmara de Educação Básica (CEB) e do Conselho Nacional de Educação (CNE), a origem da educação profissional escolar no Brasil remonta a 1809, quando D. João VI cria o Colégio das Fábricas. Em 1816 cria-se a Escola de Belas Artes com o objetivo de articular o ensino das ciências com o de desenho para a utilização nas oficinas mecânicas. A partir de 1840 foram construídas dez Casas de Educandos e Artífices em capitais brasileiras e em 1854 criam-se os Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos que ensinavam as primeiras letras e encaminhavam os egressos para as oficinas. Em 1861 cria-se o Instituto Comercial no Rio de Janeiro, para a capacitação de pessoas para o preenchimento dos cargos públicos. Ao longo do século XIX foram criadas entidades destinadas a dar amparo a crianças órfãs e abandonadas, o que marca o caráter assistencialista da origem da educação profissional no Brasil.

No início do século XX, o nascente processo de industrialização passa a exigir operários minimamente qualificados, então a preocupação principal deixa de ser o atendimento de menores e órfãos e passa ser a preparação de operários para o exercício profissional, mas há a manutenção do caráter assistencialista. Em 1906 o ensino profissional passou a ser atribuição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Em 1909, Nilo Peçanha criou as Escolas de Aprendizes Artífices, e em 1910 instalou-as em 19 unidades da Federação. Até a década de 30 foram instaladas escolas para atender a necessidade de trabalhadores no campo e na indústria, mas de uma forma dual, com percurso educativo claramente definido e diferenciado para a elite e para os filhos da classe trabalhadora. Quem continuaria no ensino superior faria os cursos primário e ginásial. Os cursos básico agrícola, técnico comercial e normal, tinham caráter terminal, pois eram voltados para necessidades imediatas do setor produtivo. Em 1937 as Escolas de Aprendizes Artífices, foram transformadas nos liceus industriais.

Na década de 40 é realizada a Reforma Capanema (nome dado em função do então Ministro da Educação Gustavo Capanema), que estabeleceu leis específicas para a formação profissional em cada ramo da economia e para a formação de professores de ensino médio. Nesse contexto são criados os exames de adaptação que permitiam aos concluintes dos cursos técnicos profissionalizantes a possibilidade de retomar uma trajetória acadêmica e continuar os estudos de nível superior, o que foi uma primeira tentativa de aproximação entre o ramo secundário propedêutico e os cursos profissionalizantes de nível médio. Em 1942 os liceus passam a se chamar Escolas Industriais e Técnicas, e em 1959 são chamadas Escolas Técnicas

Federais, configuradas como autarquias. Também ocorre a criação do SENAI em 1942, seguido do SENAC em 1946, e dos demais S ao longo das décadas seguintes, o que demonstra a opção governamental de repassar à iniciativa privada a tarefa da preparação do trabalhador. (cf. MOURA, 2010, p. 65).

Segundo o Parecer CNE/CEB nº 16/99, apenas na década de 50 é que se passou a permitir a equivalência entre os estudos acadêmicos e profissionalizantes, quebrando em parte a rigidez entre os dois ramos de ensino e entre os vários campos do próprio ensino profissional. A Lei Federal nº 1.076/50 permitia que concluintes de cursos profissionais pudessem continuar estudos acadêmicos nos níveis superiores, desde que prestassem exames das disciplinas não estudadas naqueles cursos e provassem possuir o nível de conhecimento indispensável à realização dos aludidos estudos. Mas a plena equivalência entre todos os cursos do mesmo nível, sem necessidade de exames e provas de conhecimentos, só veio a ocorrer a partir de 1961, com a promulgação da Lei Federal nº 4.024/61, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Em 1971, sob as asas dos militares, é promovida uma profunda reforma na educação básica com a Lei 5.692/71, que tentou estruturar o nível médio brasileiro como sendo profissionalizante para todos. Com essa reforma a escolarização dos 11 aos 14 anos (5ª a 8ª séries do então 1º grau) passou a integrar a fase inicial dos estudos. O então 2º grau adquiriu um caráter de profissionalização obrigatória. Segundo Moura (2010, p. 68), em vez de ampliar a duração do 2º grau para incluir os conteúdos de forma integrada aos conhecimentos das ciências, das letras e das artes, o que houve foi a redução dos últimos em favor dos primeiros. Tais adquiriram um caráter instrumental e de baixa complexidade. Como tal reforma foi feita sem um suporte financeiro para construção de, por exemplo, laboratórios, proliferaram-se cursos como Técnico em Administração, Técnico em Contabilidade, Técnico em Secretariado, etc, ocorrendo a saturação de profissionais dessas áreas.

Nesse período, nas Escolas Técnicas Federais (EFETs) e Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs), a realidade foi distinta, pois tais escolas consolidaram sua atuação principalmente na vertente industrial, e, firmaram-se como referência de qualidade na formação de técnicos de nível médio. Segundo Moura (2010, p. 69) as EFETs em função das condições diferenciadas que tiveram, não mantiveram seus currículos nos limites restritos da instrumentalidade para o mundo do trabalho.

Segundo o Parecer CNE/CEB nº 16/99, a criação da atual LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei Federal nº 9.394/96) configura a identidade do ensino médio como uma etapa de consolidação da educação básica, de aprimoramento do educando

como pessoa humana, de aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental para continuar aprendendo e de preparação básica para o trabalho e a cidadania. A LDB traz uma concepção de educação profissional que representa a superação dos enfoques assistencialista e economicista.

Após a promulgação da LDB de 1996, o Decreto nº 2.208/1997 estabeleceu a separação entre o ensino médio e educação profissional. O ensino médio retoma seu sentido puramente propedêutico, enquanto os cursos técnicos, obrigatoriamente separados do ensino médio, se restringem à formação técnica. Foi estabelecido duas formas de oferecimento do ensino técnico: subsequente para quem já concluiu o ensino médio e concomitante ao ensino médio, modalidade em que o estudante pode fazer ao mesmo tempo o ensino médio e o ensino técnico, mas com matrículas e currículos diferentes, na mesma ou em instituições diferentes. De acordo com Ramos (2010, p.42), a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) apresenta a educação profissional como um direito, mas o Decreto nº 2.208/97 promoveu a desvinculação do ensino médio e técnico, o que acabou eximindo o sistema de ensino da responsabilidade de ofertá-lo e financiá-lo.

Na década de 90 com a inserção do Brasil no projeto neoliberal, há um avanço quantitativo no ensino fundamental, que é acompanhado por um dualismo e diferenciação, mais crianças têm acesso à escola, mas a uma escola pública para pobres e/ou filhos de trabalhadores, que não promove o acesso efetivo e democrático ao conhecimento. Essa opção neoliberal estabeleceu a reiteração do dualismo entre educação geral e específica, humanística e técnica, o que resulta na fraca relação entre educação básica e formação técnico-profissional. Para Frigotto (2010, p. 33) no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, o governo da década de 90, valeu-se do discurso da tecnologia e da tecnologia dos discursos, para dissimular o tecnicismo. O decreto nº 2.208/97 induziu a maioria dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) a uma formação profissional estreita e desvinculada de uma formação mais ampla do ser humano historicamente situado. Frigotto (Idem) cita a criação do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), que instituiu cursos profissionalizantes em sua grande maioria desprovidos de uma base científica, técnica e de cultura mais geral. Nesse contexto o Sistema S, especialmente o SENAI, passa a denominar vários de seus departamentos regionais de unidades de negócio, o que mostra a condução do interesse privado em uma instituição que é mantida com fundo público.

O Decreto nº 5.154/04 busca resgatar a perspectiva do ensino médio como educação politécnica ou tecnológica, contrariando a perspectiva de aligeiramento e profissionalização compulsória da Lei nº 5.692/71 e o dualismo imposto pelo Decreto nº 2.208/97. Segundo

Ramos (2010, p. 44), o ideário da politecnica diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos da técnica e, busca romper a dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade e buscando o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas (ciência, cultura, humanismo, tecnologia). O tempo de realização do ensino médio integrado amplia-se de três para quatro anos para permitir uma formação que articule ciência, cultura e trabalho, estabelecendo condições para a superação tanto do academicismo quanto da visão profissionalizante adestradora. (cf. Frigotto, 2010, p. 34). Esse decreto, além da educação profissional técnica de nível médio nas formas concomitante e subsequente, retoma a possibilidade da forma integrada.

Em 2008 o Ministério da Educação focou a política de educação profissional em três grandes objetivos: expansão da rede federal, criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs)⁴⁹ e tentativas de mudança no Sistema S. A Lei 11.892/08 criou o novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica, os IFETs, que foram criados a partir do potencial instalado dos CEFETs, escolas técnicas e agrotécnicas federais e escolas vinculadas às universidades federais. O Artigo 2º da Lei 11.892/08 define os Institutos Federais da seguinte forma:

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos tecnológicos com as suas práticas pedagógicas.

Essas instituições surgem com o propósito de superar o dualismo, contido na educação brasileira, e não formar apenas mão de obra para atender a necessidade de crescimento econômico do capitalismo. Seu foco é mais ampliado, buscando o diálogo com a sociedade como um todo: “O foco dos institutos federais é a promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com vistas à inclusão social, bem como a busca de soluções técnicas e geração de novas tecnologias”. (JURACY, 2009, p. 8). Tais aspectos são amplamente debatidos ao longo deste capítulo.

⁴⁹ O Artigo 5º da Lei 11.892/08 estabeleceu a criação de 38 IFETs, três situados no Rio Grande do Sul. Vejamos a definição do MEC quanto ao modelo dos IFETs: “O modelo dos Institutos Federais surge como uma autarquia de regime especial de base educacional humanístico-técnico-científica. É uma instituição que articula educação superior, básica e profissional, pluricultural e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes níveis de ensino.” (MEC, 2010, p.18). A criação dos IFETs coincide com a expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica. De 1909 a 2002 foram construídas 140 escolas técnicas no país. De 2003 a 2010 foram criadas 214 Câmpus, totalizando 354 Câmpus. O MEC pretende até o final de 2014 ampliar esse número para 562 Câmpus. Fonte: rededefederal.mec.gov.br, acesso em 05 de maio de 2012.

A proposta educacional dos IFETs é uma tentativa de superação⁵⁰ do papel que historicamente a educação profissional e tecnológica teve no Brasil. Ou seja, é uma tentativa de superar a visão elitista e dominadora de educação que manteve a educação profissional com o papel de treinar o trabalhador sem dar-lhe uma educação de qualidade, legando-o a uma tarefa marginal, distante do mundo da produção técnico-científica e cultural. A educação profissional e tecnológica possui inegavelmente um papel estratégico no desenvolvimento econômico do país. Mas esse papel estratégico não pode ser treinar mão de obra barata para garantir o progresso econômico de um pequeno grupo que detém o poder no sistema. A construção de uma sociedade justa e democrática, o que inclui um modelo de desenvolvimento para todos, supõe uma educação profissional e tecnológica voltada para a formação do humano e sua emancipação.

5.3. SUPERAÇÃO DA DICOTOMIA ENTRE FORMAÇÃO HUMANA E CAPACITAÇÃO TÉCNICA

Merece destaque como dado fundamental⁵¹ para a pesquisa, a partir da análise da legislação e das entrevistas, a prevalência de um discurso que caracteriza a educação profissional e tecnológica dos IFETs como emancipatória⁵². Isso aparece já na lei de criação dos IFETs, a Lei 11.892/2008, no seu Artigo 7º, inciso V: “estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional”. A emancipação é citada, na lei acima, em relação com a cidadania e, esta, ao desenvolvimento socioeconômico local e regional. Portanto, emancipação está definida como relacionada à transformação da realidade na qual essas instituições inserem-se, o que está de acordo com a concepção de educação emancipatória de Paulo Freire. Mas, isso não significa que a educação emancipatória se reduz à transformação da realidade material. Além de a legislação estabelecer a emancipação como

⁵⁰ Aqui buscamos demarcar que há uma mudança no discurso da proposta dos IFETs em relação ao histórico da educação profissional no Brasil. Buscamos trazer à tona que a pretensão de tal projeto se caracteriza pela superação do dualismo e do tecnicismo, por isso há uma ruptura e alteração de perspectiva. No entanto, a questão sobre se há uma ruptura efetiva é analisada na sequência da tese, considerando-se a pesquisa empírica.

⁵¹ Fundamental no sentido de que é um dado inicial, dado primeiro, que se estabelece a partir da análise da legislação e das entrevistas.

⁵² O conceito emancipação é tão presente no discurso oficial do MEC quando se trata de educação profissional e tecnológica que o tema do II Fórum Mundial da Educação Profissional e Tecnológica, ocorrido de 28/05 a 01/06/12 em Florianópolis, foi *Democratização, Emancipação e Sustentabilidade*.

tema da educação profissional e tecnológica, os entrevistados da pesquisa citaram como característica que diferencia a educação profissional e tecnológica dos IFETs, em relação aos outros modelos de educação técnico-científica, o propósito de constituir uma educação emancipatória. Também para Juracy (2009, p. 40), “No espírito da lei, percebe-se como eixo de atuação dessas instituições um projeto de formação emancipatória.” Desse modo, a grande inovação da proposta de educação profissional e tecnológica dos IFETs para a rede federal de ensino técnico e tecnológico é buscar implantar uma educação emancipatória.

Ao proporem-se a superação dessas distorções históricas na educação profissional e tecnológica, os IFETs se estabelecem como um modelo de educação que pretende ser emancipatório. Nas entrevistas foi constatado que todos os membros dos grupos entrevistados caracterizaram a proposta educacional dos IFETs como uma proposta que se estabelece com um discurso em prol da emancipação. Isso, para eles, representa um avanço em relação aos modelos anteriores, que de modo geral se restringiam à capacitação técnica. Mesmo que na prática a realização de tal perspectiva emancipatória apresente alguns problemas⁵³, é um avanço importante o fato de esta perspectiva estar estabelecida na legislação.

5.3.1 Emancipação como Formação Para Além da Técnica

O grande consenso inicial⁵⁴ obtido entre os grupos e participantes entrevistados foi que a proposta dos IFETs é emancipatória na medida em que se propõe a superar a dualidade entre formação humana e capacitação técnica, de tal modo a não haver prevalência de um sobre o outro. Ou seja, o conceito mais inicial, que de imediato foi colocado por todos, é que a educação profissional e tecnológica emancipatória é aquela que remete à integração e não fica restrita aos componentes técnicos. Eliezer Pacheco, Secretário de Educação Profissional e Tecnológica do MEC de 2005 até 2012 e, portanto, um dos responsáveis pela implantação do projeto dos Institutos Federais, põe a emancipação como um dos objetivos basilares desse modelo educacional: “Assim, derrubar as barreiras entre ensino técnico e o científico,

⁵³ Tais problemas citados pelos entrevistados serão explicitados através de críticas e questionamentos ao longo do capítulo.

⁵⁴ Refiro-me à grande consenso inicial pois ao serem perguntados sobre o que é educação emancipatória todos fizeram referência imediata à educação que não se restringe à capacitação técnica e, está voltada para a formação de modo mais amplo.

articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, é um dos objetivos basilares dos Institutos”.(PACHECO, 2010, p.14). A educação que se estabelece na articulação entre trabalho, ciência e cultura, é uma educação que está voltada para a formação do humano além da técnica.

A primeira definição de educação técnico-científica emancipatória dada na primeira entrevista pelo Prof. 1 foi “Emancipação é trabalhar além da técnica, não focar só na técnica, esse era o problema que tinha nos CEFETs”. Ao referir-se ao modelo de educação dos CEFETs há uma contestação à educação que se restringe ao técnico com o intuito de afirmar outra concepção. Na definição de educação técnico-científica emancipatória dada pelo Prof. 6, a complementaridade entre a capacitação técnica e uma formação mais ampla ocupa papel central: “Entendo emancipação em dois sentidos complementares, que capacite tecnicamente para atuar no mercado de trabalho e que forme para atuar como cidadão que seja capaz de reflexão crítica. Representa a possibilidade do sujeito se formar trabalhador e cidadão crítico.” A formação humana e capacitação técnica são complementares e necessários para o homem que trabalha para produzir e reproduzir seu modo de vida social. No que se refere a essa ligação de complementaridade, em *A lógica das ciências sociais*, afirma Habermas (2011, p. 37):

A opinião de que as compulsões materiais técnicas teriam se autonomizado é ideológica. [...] A interpretação urgente que se estende até a inserção de meios técnicos no mundo da vida social precisa realizar as duas coisas ao mesmo tempo: ela precisa analisar as condições objetivas de uma situação, as técnicas disponíveis e factíveis, assim como as instituições existentes e os interesses efetivos, e, ao mesmo tempo, interpretá-los no âmbito de uma autocompreensão de grupos sociais de determinada tradição.

Desse modo, a educação profissional e tecnológica pode ser emancipatória na medida em que os elementos da formação humana e capacitação técnica não representem dicotomia. Ao não restringir-se apenas ao técnico, essa proposta não está voltada, enquanto proposta, apenas ao desenvolvimento econômico, como afirma o entrevistado Prof. 5: “A proposta é ousada na medida em que não se restringe ao econômico. Alia duas coisas que poderiam parecer contraditórias, ser emancipado crítico e ser emancipado economicamente.” Isso representa uma inovação se considerarmos o histórico tecnicista do ensino técnico no Brasil. Nesse sentido converge a fala do entrevistado Prof. 3, “a educação técnico-científica emancipatória tem como ocorrer desde que não se privilegie nenhuma área. Historicamente ou a área técnica ou propedêutica foram privilegiadas”, portanto, formação humana e capacitação técnica são complementares e para evitarmos distorções elas devem aparecer em educação de forma integrada. Essa concepção também está de acordo com o que desenvolvemos a partir da

teoria de Freire e Habermas, a racionalidade instrumental e a racionalidade comunicativa/dialógica não são separadas, elas são emancipatórias na medida em que ocorrem articuladas pois ambas tem o mesmo pano de fundo como origem, o mundo da vida.

Importante destacar que, quanto a esse ponto, não foi constatado uma diferenciação de pensamento entre professores entrevistados que atuam nas disciplinas humanas e aqueles que atuam nas áreas técnicas. Inclusive foi um entrevistado que atua e possui formação em área profissional técnica quem definiu a emancipação como “formação para além da técnica”.

5.3.2 IFETs como Herança e Superação dos CEFETs

Já na primeira fala da primeira entrevista acima citada apareceu a questão da relação com os CEFETs. Na verdade a implantação dos IFETs ocorreu a partir do potencial instalado dos CEFETs, das escolas técnicas e agrotécnicas federais e escolas vinculadas às universidades federais. Quando os entrevistados se referem aos CEFETs estão se referindo principalmente ao modelo de educação anterior aos IFETs e não estritamente aos CEFETs⁵⁵. A relação entre esses modelos institucionais apareceu especialmente em um dos grupos onde dois professores possuíam experiência como professores e um deles como aluno nos CEFETs. No outro grupo as comparações estabelecidas foram principalmente em relação ao Sistema S, em função das experiências dos professores entrevistados.

Na fala do entrevistado Prof. 1 nos CEFETs, a formação para além da técnica não ocorria. De modo geral os entrevistados concordaram com essa ideia, mas houve alguns elementos dissoantes. Como não foi um tema consensual, passamos à explicitação das falas. O Prof. 3 teve experiência em CEFET no qual no turno da manhã tinha o ensino médio como em qualquer escola e a tarde o curso técnico e, não necessariamente os alunos das duas turmas eram todos os mesmos pois as matrículas eram separadas. Ou seja, o currículo não era integrado o que dava ao ensino técnico um caráter tecnicista enquanto o ensino médio adquiria características de preparação para o vestibular. Em função disso, segundo ele, nem

⁵⁵ Esse esclarecimento é importante para que não haja uma compreensão equivocada da questão. Quando se referiam aos CEFETs os entrevistados falavam em tempo passado pois estavam se referindo ao modelo de educação profissional que havia antes da implantação dos IFETs. Há ainda hoje o CEFET-RJ e o CEFET-MG que não aderiram a mudança para IFET, mas a Lei 11.892/2008 no Artigo 18 os insere no novo reordenamento da educação profissional e tecnológica e os define como “instituições de ensino superior pluricurriculares, especializadas na oferta de educação tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino”.

todos os cursos do “CEFET eram necessariamente tecnicistas”, mas a não integração estabelecia um dualismo entre os cursos técnicos de caráter de preparação para o trabalho e cursos de ensino médio de preparação para a continuidade dos estudos. Comenta ainda que sua “primeira experiência de integração foi no curso do PROEJA, e a principal dificuldade foi os professores da área técnica se adaptarem com a ideia de integração”. Isso se deve ao fato evidente de esses professores terem atuado até então com cursos estritamente técnicos.

O entrevistado Prof. 5 concordou com a ideia de que os IFETs possuem a formação emancipatória como central em sua proposta e que os CEFETs estavam voltados principalmente para a capacitação técnica, deixando demais aspectos a um plano secundário. No entanto afirma “Não acredito que os CEFETs tenham formado somente a partir de uma visão tecnicista, senão não teriam verticalizado”. Refere-se à verticalização, ou seja, oferecimento de diferentes níveis de ensino, como um indício de que nos CEFETs haviam elementos que não estavam restritos à capacitação técnica. Nesse sentido, havia nessas instituições o embrião que tornou os IFETs instituições de ensino superior. Para o Prof. 2, “a redução ao técnico ocorria em termos de grade curricular, em função da ênfase nas disciplinas técnicas e redução das disciplinas propedêuticas, mas o ambiente levava o aluno a assumir responsabilidades e possibilitava a emancipação”. Para justificar sua argumentação o entrevistado, que é professor em uma área das ciências humanas, disse que se interessou por essa área enquanto fazia curso técnico em CEFET, mesmo sem ter a disciplina na grade curricular. Isso chama a atenção para a importância de espaços educacionais de interação que não se restringem à sala de aula, o que debatemos no próximo item.

5.3.3 Ambiente Escolar/Acadêmico como Espaço Interativo

De acordo com a concepção de emancipação que estamos desenvolvendo a partir do pensamento de Habermas e Freire, a educação é um processo de interação e o processo de ensino/aprendizagem se estabelece fundado nisso. Freire (1983) demonstra que a humanização depende da interação, na medida em que não nos constituímos no “monólogo” e sim de forma intersubjetiva. “Por isto, o diálogo é uma exigência existencial” (FREIRE, 1983, p. 93). Assim, apreender é um ato interativo com os outros e com o mundo. Para Habermas (2002d) a superação da filosofia da consciência põe a interação como conceito de grandeza central:

As relações recíprocas e interpessoais, determinadas pelos papéis do falante, tornam possível uma auto-relação, que não precisa mais pressupor a reflexão solitária do sujeito agente ou cognoscente sobre si mesmo enquanto consciência prévia. A auto-referência surge de um contexto interativo. (HABERMAS, 2002d, p. 33).

A questão da interação e do potencial educativo das interações que se estabelecem no ambiente acadêmico/escolar apareceu na fala dos entrevistados. Ao debater a mudança ocorrida na rede federal de educação que marcou a passagem dos CEFETs para os IFETs, abordada no item anterior, o entrevistado Prof. 2, discordando da ideia que de modo geral foi aceita pelos demais, defendeu que mesmo os CEFETs, onde o discurso pedagógico de uma educação emancipatória não aparecia, conseguiam desenvolver uma educação emancipatória pois possuíam espaços de interação que compensavam o currículo restrito⁵⁶. Segundo ele “a educação emancipatória ou não, não é apenas uma questão de grade curricular, o ambiente escolar, o contexto, também é significativo”. Desse modo, o contexto, o ambiente e espaços escolares, possibilitaram a interação e aprendizagens que não estavam contempladas no currículo. Tal tese de que os espaços de interação possuem um papel importante na constituição de uma educação emancipatória, também foi defendida pelo entrevistado Prof. 6 pertencente ao outro grupo de discussão. A diferença é que ele fez isso afirmando espaços interativos possibilitados pelo modelo educacional dos IFETs. Para ele as oportunidades que os Câmpus dos IFETs oferecem de participação em atividades culturais, de pesquisa, de extensão, participação em Grêmios Estudantil e Diretório Acadêmico, participação em comissões e conselhos, possuem um papel importante para a formação do educando e desse modo, papel fundamental quando a questão é possibilitar uma educação emancipatória. Tais possibilidades são estabelecidas legalmente na Lei 11.892/2008 que cria os IFETs com finalidades voltadas para ensino, pesquisa e extensão e, estabelece uma estrutura organizacional com espaços de atuação para docentes, servidores técnico-administrativos e discentes.

A questão da importância do ambiente escolar/acadêmico como espaço interativo emancipatório apareceu nos dois grupos a partir de exemplos diferentes e, merece destaque, de forma espontânea a partir da fala dos entrevistados. Embora a sala de aula também seja espaço interativo, é fundamental que a articulação ciência, trabalho e cultura apenas inicie em sala de aula e se estenda a outros espaços da instituição. Educar está relacionado ao mundo da

⁵⁶ Essa visão discordante do entrevistado que não identifica simplesmente a educação dos CEFETs como puramente técnica, corrobora a ideia consensuada entre os entrevistados de que a educação emancipatória não se restringe à capacitação técnica, envolve formação humana e encontra sua base de legitimidade na interação social.

vida e, espaços de participação política, participação em projetos de extensão e pesquisa, são formas importantes de os alunos dos IFETs estabelecerem interações qualificadas no espaço escolar/acadêmico e, desse modo, construir aprendizagens que dificilmente seriam possíveis apenas através dos conteúdos e disciplinas da grade curricular. A tarefa da humanização é essencialmente intersubjetiva, restringir a formação à capacitação técnica negando a importância desses espaços interativos representa negar a humanização.

5.3.4 O Currículo Integrado no Ensino Médio

A importância da interação na constituição de aprendizagens nos indica que o ensino técnico não pode estar desligado de uma formação mais ampla. Nesse sentido as *Concepções e Diretrizes* do modelo de educação implantado nos IFETs, rompem com um modo fragmentário de lidar com o conhecimento e estabelece a integração como conceito central para a educação emancipatória

O fazer pedagógico desses institutos, ao trabalhar na superação da separação ciência/tecnologia e teoria/prática, na pesquisa como princípio educativo e científico, nas ações de extensão como forma de diálogo permanente com a sociedade, revela sua decisão de romper com um formato consagrado, por séculos, de lidar com o conhecimento de forma fragmentada. (MEC, 2010, p. 31).

A superação da fragmentação do conhecimento através da integração entre as disciplinas propedêuticas e técnicas tem como princípio a complementaridade e o rompimento da dualidade entre capacitação técnica e formação humana. As especificidades técnicas devem ser ensinadas levando em conta a totalidade da vida. Considerando a história da educação profissional e tecnológica no Brasil, é o Decreto Nº 5.154 de 23 de julho de 2004 que traz a possibilidade de integração entre educação profissional e nível médio, o que não era contemplado na Resolução CNE/CEB Nº 04/99 e proibido na Resolução CNE/CEB Nº 03/98. O Decreto nº 5.154/2004 abre caminho para a integração no ensino médio pois estabeleceu que a educação profissional técnica de nível médio se daria através de três formas: integrada, concomitante e subsequente. A integrada ocorreria através de matrícula única, integrando os saberes técnicos e propedêuticos, de tal modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio. A concomitante ocorreria através de matrícula distinta, uma de ensino

médio e outra de educação profissional técnica, podendo elas serem feitas na mesma ou em outra instituição. A subsequente é destinada a quem já concluiu o ensino médio. O grande mérito de tal legislação foi ter criado a possibilidade de integração no ensino médio.

Nos IFETs, conforme Artigo 8º da Lei 11.892/2008, 50% das vagas devem ser destinadas aos cursos de ensino médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, e para educação de jovens e adultos. “Este novo arranjo educacional abrirá novas perspectivas para o ensino médio, por meio de uma combinação do ensino de ciências naturais, humanidades e educação profissional e tecnológica.” (MEC, 2010, p. 3). A integração entre trabalho-ciência-tecnologia-cultura é necessária para a formação de trabalhadores capazes de ação e reflexão, capazes de superar as situações de minoridade que lhe são impostas. “O currículo integrado do ensino médio técnico visa à formação dos trabalhadores como dirigentes, tendo como horizonte a superação da dominação dos trabalhadores e perspectivas de emancipação.” (RAMOS, 2010, p. 52). Desse modo, a integração curricular nos cursos de ensino médio representa um dos principais avanços na configuração de uma educação emancipatória nos IFETs.

Segundo os entrevistados, em especial o segundo grupo enfatizou tal aspecto, há hoje uma tendência entre os pesquisadores da área de educação profissional e tecnológica, que se estabeleceu no plano do discurso teórico, na defesa dessa integração na educação profissional e tecnológica de Ensino Médio e da associação dessa integração com a perspectiva emancipatória. Essa integração representa a superação da dualidade entre a formação para o trabalho produtivo e a formação do cidadão. Segundo o entrevistado Prof. 3, “O técnico e formação humana tem que andar juntos, senão, não teremos nem bom cidadão nem bom técnico.” A integração curricular abre possibilidades para que a formação do profissional qualificado tecnicamente esteja integrada à formação para a cidadania, com o que concorda Marise Ramos:

Nesse contexto, afirmamos que um projeto de ensino médio integrado ao ensino técnico tendo como eixos o trabalho, a ciência e a cultura, deve buscar superar o histórico conflito existente em torno do papel da escola, de formar para a cidadania ou para o trabalho produtivo e, assim, o dilema de um currículo voltado para as humanidades ou para a ciência e tecnologia, bem como a dicotomia entre conteúdos e competências. (RAMOS, 2010, p. 52).

De acordo com as *Concepções e Diretrizes* dos IFETs (MEC, 2010, p. 27), a proposta de integração do ensino médio à formação técnica, além de estabelecer o diálogo entre os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos e conhecimentos e habilidades relacionadas ao trabalho e de superar o conceito da escola dual e fragmentada,

pode representar a queda da hierarquização de saberes e colaborar para a educação brasileira como um todo, no desafio de construir uma nova identidade para essa última etapa da educação básica.

Os entrevistados ao longo de suas falas sempre mantiveram como pano de fundo a ideia de que o caminho para uma educação emancipatória passa pelo currículo integrado, de tal modo que para o entrevistado Prof. 1 “os cursos subsequentes não são adequados” aos IFETs e ainda, os Prof. 1 e Prof. 3 manifestaram que os cursos integrados devem ser prioridade nos IFETs. Houve consenso entre os grupos quanto à prioridade dos cursos integrados mas não quanto a adequação ou não do oferecimento de ensino técnico subsequente, isso em função de que esses cursos subsequentes atendem pessoas que já concluíram o ensino médio e precisam de qualificação profissional então, se de um lado o currículo se reduz ao técnico, por outro abre uma possibilidade de qualificação para um público específico. Quanto aos cursos técnicos concomitantes houve consenso que são inadequados se pretendermos educar na perspectiva emancipatória, isso porque trata os saberes de forma fragmentada perpetuando uma tradição que dicotomiza a capacitação técnica e formação humana.

5.3.5 Superação da Fragmentação: Uma Nova Mentalidade de Formação Não Dicotomizada

Segundo os professores entrevistados, a visão fragmentada de educação profissional e tecnológica está perdendo espaço, há uma mudança de mentalidade⁵⁷, que tem origem no discurso teórico dos pesquisadores em educação profissional e tecnológica, atravessa a legislação recente e se estabelece como o pensamento corrente entre os professores que atuam nessa modalidade de educação: na educação profissional e tecnológica a formação técnica qualificada e a formação do cidadão aparecem como elementos não antagônicos. Sobre esse aspecto, a fala do Prof. 6 é ilustrativa: “Coisas que em determinados momentos históricos eram compreendidas como antagônicas, passam a ser compreendidas de outra forma. Exemplo disso é o conceito de desenvolvimento sustentável. Também é o caso da educação

⁵⁷ O entrevistado Prof. 6 citou que certos conceitos em momentos históricos são apresentados como inconciliáveis, mas a compreensão muda e mostra a não dicotomia. Além do exemplo da mudança de compreensão do ensino técnico como não antagônico à formação humana, citou o exemplo do conceito desenvolvimento sustentável “há poucas décadas desenvolvimento e sustentabilidade eram vistos como elementos inconciliáveis”. Hoje o conceito desenvolvimento sustentável concilia desenvolvimento econômico, desenvolvimento social e preservação ambiental.

profissional e tecnológica, que não compreende a capacitação técnica de forma antagônica à formação humana”. Ou seja, o entrevistado, com a concordância do grupo, afirma que o projeto dos IFETs representa uma nova mentalidade que está se estabelecendo em educação profissional e tecnológica, a superação da fragmentação e dicotomia em favor da integração entre capacitação técnica e formação humana. O entrevistado Prof. 4, referindo-se à educação dos IFETs, afirma que “ a ideia é romper a dualidade que havia entre técnica e formação do sujeito, do cidadão, o que é uma tendência recente de, pelo menos no plano do discurso, superar esse dualismo”.

A superação dessa fragmentação aponta para uma formação ampla, não restrita aos aspectos técnicos, tendo em vista que sempre estamos educando um ser humano que vive em sociedade, desse modo:

Não importa em que sociedade estejamos, em que mundo nos encontremos, não é possível formar engenheiros, pedreiros, físicos ou enfermeiras, dentistas ou torneiros, educadores ou mecânicos, agricultores ou filósofos, pecuaristas ou biólogos sem uma compreensão de nós mesmos enquanto seres históricos, políticos, sociais e culturais; sem uma compreensão de como a sociedade funciona.(FREIRE, 1999, p. 134).

Portanto, há elementos ligados à formação humana, à formação do cidadão que são necessários independente da área técnica na qual o sujeito vai atuar. Daí a necessidade de a educação não se reduzir à capacitação técnica. Segundo o entrevistado Prof. 4, “um dos nossos grandes objetivos (IFETs) é de no dia a dia colocar em prática justamente uma educação que compreende a capacitação técnica e formação humana como elementos complementares”. Segundo os entrevistados, os IFETs estão conseguindo proporcionar, além da técnica, uma formação intelectual sólida, o que se dá pelo oferecimento de disciplinas das áreas de humanidades e a participação dos alunos em projetos e atividades dentro da instituição. Esses espaços implicam em oportunidades de convivência, interação, discussão que envolve alunos, professores e técnico-administrativos. Portanto, há a perspectiva da superação da fragmentação que cria um dualismo entre técnico e o humano.

5.3.6 Verticalização como Forma de Integração

Vimos no item 5.3.4 que no ensino médio o currículo integrado constitui um importante avanço para superação da dualidade capacitação técnica *versus* formação humana.

Mas, cabe perguntar: como a superação dessa dicotomização pode ocorrer também nos cursos superiores em tecnologia, técnicos subsequente, engenharias, bacharelados? Segundo os entrevistados, em especial um dos grupos no qual tal aspecto apareceu com maior força, a dicotomia entre formação humana e técnica pode ser superada nos demais níveis que não o ensino médio, através da verticalização. A Lei 11.892/2008 no seu Artigo 6º, inciso III, ao referir-se às finalidades dos IFETs: “promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão”. Ou seja, integração e verticalização aparecem como elementos relacionados e que devem estar presentes em todos os níveis de ensino. Segundo o entrevistado Prof. 4 a verticalização está associada à integração, “pois a verticalização é uma forma de integrar diferentes níveis de ensino num mesmo ambiente educativo para potencializar o processo como um todo”. A interação entre alunos de diferentes níveis de ensino de um mesmo eixo tecnológico, bem como, interação também nas atividades de pesquisa e extensão, possibilita um espaço formativo emancipatório. Ao referir-se à educação emancipatória situada no modelo de educação que está sendo implantado nos IFETs, o entrevistado Prof. 4 afirma, “uma marca é a verticalização, cursos do ensino médio ao doutorado o que cria uma diversidade que é essencial, é saudável”. Essas afirmações dos entrevistados estão de acordo com o que afirma Pacheco:

Essa organização pedagógica verticalizada, da educação básica a superior, é um dos fundamentos dos Institutos Federais. Ela permite que os docentes atuem em diferentes níveis de ensino e que os discentes compartilhem os espaços de aprendizagem, incluindo os laboratórios, possibilitando o delineamento de trajetórias de formação que podem ir do curso técnico ao doutorado. (PACHECO, 2010, p. 13).

Para potencializar essa integração possibilitada pela verticalização, os entrevistados consideraram imprescindível a organização dos cursos em torno de eixos tecnológicos específicos. Para o entrevistado Prof. 5, “não poderemos abranger muitas áreas, é preciso se restringir a certos eixos tecnológicos”. Se não restringirmos os eixos tecnológicos, haverá dispersão e a interação entre profissionais da mesma área de diferentes níveis de ensino, bem como, a possibilidade de os alunos percorrerem um itinerário formativo, serão anulados. Portanto, oferecer cursos em diferentes níveis e modalidades dentro de um mesmo eixo tecnológico é fundamental tanto para que se possa atender diferentes grupos de estudantes e trabalhadores quanto para possibilitar que quem ingresse em um IFET tenha possibilidade de continuidade dos estudos na instituição. Desse modo a verticalização é uma questão de compromisso com todos.

Os Institutos Federais validam a verticalização do ensino na medida em que balizam suas políticas de atuação pela oferta de diferentes níveis e modalidades da educação profissional e tecnológica, tomando para si a responsabilidade de possibilidades diversas de escolarização como forma de efetivar o seu compromisso com todos. (MEC, 2010, p. 26).

Mas mesmo que a verticalização possa contribuir para a integração em todos os níveis de ensino, não há instrumentos legais que garantam que os cursos que não são de ensino médio não fiquem restritos à um currículo puramente técnico. Os professores entrevistados citaram exemplos de seus Câmpus quando na criação dos cursos superiores em tecnologia, apenas foram incluídas no currículo disciplinas da área de humanidades em função da atuação militante dos professores dessas áreas. Isso porque não há mecanismos legais que façam tais indicativos, e, a inclusão das humanidades ou outros saberes que contribuiriam para a não redução à capacitação técnica, se torna uma questão de espaço a ser conquistado através do convencimento dos envolvidos nas elaborações dos PPCs.

Outra dificuldade que surgiu a partir das falas dos entrevistados é que os Câmpus não estão tendo condições de implantar plenamente a verticalização, em função de fatores que serão expostos em seguida quando tratarmos do tema pesquisa. Como afirma o entrevistado Prof. 1, “a verticalização funciona em parte, não temos ainda pós-graduação”. Como a verticalização é uma importante questão para a educação emancipatória, esse é um tema que deve receber maior atenção dos responsáveis pela implantação do projeto dos IFETs.

5.3.7 Educação Crítica

As entrevistas realizadas e os documentos pesquisados apontam que a educação técnico-científica emancipatória tem como característica central a integração dos conhecimentos técnico-científicos com a cultura, a política, a ética, enfim, a totalidade da vida. Ao referirem-se à educação integrada, um dos elementos mais destacados pelos entrevistados é que ela não se restringe aos conhecimentos técnicos e educa para a crítica. O termo educação crítica foi bastante citado, especialmente no segundo grupo entrevistado. Ao serem perguntados sobre o que é crítica, a resposta do Prof. 4 foi “crítica é a capacidade de assumir uma posição consciente em diferentes contextos, se posicionar de forma consciente frente aos contextos”, o Prof. 6 “crítico é aquele que é capaz de olhar de novo para sua prática e melhorar, propor algo diferente”. Ainda, o entrevistado Prof. 4 citou que no bojo da

proposta dos IFETs há uma herança freireana, no que se refere à ideia de educação crítica e à proposta comprometida socialmente. Na obra *Pedagogia da autonomia*, Freire dedica um subcapítulo ao tema “Ensinar exige criticidade”, quando relaciona a criticidade com a superação da ingenuidade: “Precisamente porque a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil”.(FREIRE, 2007, p. 32).

Também em diferentes momentos das entrevistas quando se falava em educação integrada, apareceu a ideia de pensamento crítico, como na frase do Prof. 6: “A integração envolve a capacitação para o mercado de trabalho e formação para a cidadania, o que inclui o desenvolvimento de pensamento crítico.” A ideia de educação crítica aparece relacionada à ideia de cidadania, de posição consciente diante dos contextos da realidade, ou seja, remete à uma postura de interação frente à realidade com vistas à emancipação, o que também é indicado nas *Concepções e Diretrizes* da Educação profissional e tecnológica dos IFETs:

A educação para o trabalho nessa perspectiva entende-se como potencializadora do ser humano, enquanto integralidade, no desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade, na perspectiva da emancipação. (MEC, 2010, p. 33-34).

Essa capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade não demanda apenas capacitação técnica, mas uma compreensão crítica da realidade que insere o trabalhador como agente político enquanto produz seus meios de vida. Tal perspectiva também é indicada nas diretrizes do MEC: “[...] essa formação do trabalhador seja capaz de tornar esse cidadão um agente político, para compreender a realidade e ultrapassar os obstáculos que ela apresenta.” (MEC, 2010, p. 33). Tal formação não estará qualificando apenas para atender as necessidades do mercado de trabalho, mas sim um cidadão para o mundo do trabalho. “Nosso objetivo central não é formar um profissional para o mercado, mas sim um cidadão para o mundo do trabalho, o qual poderia ser tanto técnico, como um filósofo, um escritor ou tudo isto.”(PACHECO, 2010, p. 10-11). A formação desse cidadão para o mundo do trabalho supõe uma educação que não se restringe ao técnico e, aborda o político, o ético, o estético, enfim, busca desenvolvê-lo enquanto ser humano em suas dimensões múltiplas. A educação que possui o foco no mercado de trabalho é pouco eficiente até mesmo para atender os interesses do sistema, considerando que o mercado é volátil e está constantemente se redefinindo. Por isso na perspectiva emancipatória se compreende como fundamental a formação para o pensar crítico, para a reflexão, para uma postura intelectual

frente ao conhecimento técnico-científico. Isso dá condições de o trabalhador não ficar submetido aos discursos ideológicos que se impõe no mercado e se adaptar de uma forma crítica às transformações que ocorrem no mundo do trabalho.

5.3.8 Educação Profissional e Tecnológica e Mundo da Vida⁵⁸

Reforçamos que educação profissional e tecnológica, quando restrita aos seus aspectos técnicos, está incorrendo nos mesmos erros do positivismo ao desconsiderar que ciência e a técnica mantêm uma inevitável referência ao mundo da vida. São sobre as experiências pré-científicas do mundo da vida que originariamente constituem-se as próprias ciências. Por maior objetividade que apresentem e por mais autônomas que sejam, é no mundo da vida que ciência e técnica encontram seu fórum de validade.

Porque nosso contato com o mundo é mediado linguisticamente, o mundo se exime igualmente tanto do acesso direto do sentido como de uma constituição direta, através das formas de entendimento. A objetividade do mundo, que supomos ao falar e agir, está de tal modo entrelaçada com a intersubjetividade do entendimento sobre algo no mundo, que não damos um passo atrás desta correlação, da qual não nos podemos desviar, do horizonte revelado linguisticamente partilhado. (HABERMAS, 2002b, p. 56).

Por isso, segundo Habermas (1989, p. 75-76), o uso comunicativo da linguagem pressupõe o uso cognitivo mediante o qual dispomos de conteúdos proposicionais: e, o inverso, o uso cognitivo da linguagem, pressupõe o comunicativo porque as orações assertórias só podem empregar-se em atos de fala constatativos. “Uma situação de entendimento possível exige que ao menos os falantes/ouvintes estabeleçam uma comunicação simultaneamente em ambos planos: no plano da intersubjetividade, em que os sujeitos falam entre si, e no plano dos objetos (ou estados de coisas) sobre o que se entendem.”(HABERMAS, 1989, p. 83, tradução nossa). O mundo da vida, como já vimos, é o “pano de fundo” apenas intuitivamente presente e absolutamente certo, do qual se desprendem as esferas daquilo sobre o qual se pode alcançar em cada caso um acordo falível. (cf. HABERMAS, 2002a, p.169). É algo que todos nós temos sempre presente, de modo intuitivo e não-problemático, como sendo uma totalidade pré-teórica. (cf. HABERMAS, 2002d, p. 48).

⁵⁸ Os IFETs fazem parte de uma estratégia sistêmica, são instituições criadas pelo subsistema político e estão permeadas por interesses que remetem ao subsistema econômico. Mas se ficarem restritos aos seus aspectos sistêmicos, inevitavelmente teremos uma educação tecnicista, daí a importância de em educação profissional e tecnológica considerar-se o humano a partir da complexidade do mundo da vida.

“O mundo da vida constitui, pois, o contexto da situação de ação, ao mesmo tempo, ele fornece os recursos para os processos de interpretação com os quais os participantes da comunicação procuram suprir a carência de entendimento mútuo que surgiu em cada situação de ação.” (HABERMAS, 2003a, p. 167). Segundo Stein (2004, p. 46), o conceito de mundo da vida se liga à uma racionalidade que é *a priori*, enquanto ele é o limite para trás do qual não se pode recuar, é o já sempre dado. É esse pano de fundo intersubjetivamente partilhado que possibilita o entendimento entre os sujeitos. “Os processos de entendimento mútuo do mundo da vida carecem por isso de uma tradição cultural em toda sua latitude e não apenas das bênçãos da ciência e da técnica.” (HABERMAS, 2003a, p. 33). Ou seja, o progresso técnico e científico não tem uma legitimidade própria, eles estão interligados e interdependentes com esferas como ética, estética, política. Segundo Freire (1982, p.97) o conhecimento é o processo que implica ação e reflexão do homem sobre o mundo, de modo que a ciência está sempre relacionada com outras esferas da vida. A preocupação com a verdade e com a rigorosidade científica, não significa que a ciência é neutra. Por isso a educação profissional e tecnológica precisa manter seu horizonte formativo amplo, abordando a vida humana em sua amplitude. Tal abertura ao mundo da vida, para que se evite distorções positivistas, deve ocorrer não apenas nos cursos de ensino médio integrado, mas em todos níveis de educação profissional e tecnológica.

Como a técnica e a ciência mantém ligação com outras esferas do mundo da vida, e, encontram seu fórum de validade no mundo da vida, a alegação de neutralidade e objetividade da ciência só pode ser pensada de forma distorcida, através da redução da técnica e da ciência aos seus aspectos instrumentais.

A autocompreensão cientificista das ciências, que chega à supremacia como teoria da ciência, substitui o conceito filosófico de conhecimento. Conhecimento torna-se, enquanto tal, idêntico a conhecimento científico. A ciência fica, antes de mais nada, delimitada à esfera de seus objetos e está, assim, separada de outras realizações cognitivas.(HABERMAS, 1982, p. 100).

Ou seja, tal redução do conhecimento ao conhecimento científico ocorre quando a racionalidade é reduzida à racionalidade instrumental, em nível social isso se manifesta através da colonização do mundo da vida pelo sistema. Aí mais uma vez a educação integrada, que educa para o pensar crítico, faz-se necessária para formar um homem capaz de tematizar discursivamente essas distorções. A questão que se coloca aqui é esta: evitar as distorções ideológicas geradas pelo positivismo, cientificismo e tecnicismo. “Se se considera que a tecnologia não é somente necessária, mas que representa uma parte do desenvolvimento

natural do homem, a questão que se apresenta aos revolucionários é saber como evitar os desvios míticos da tecnologia”. (FREIRE, 1980, p. 93). Um dos principais desvios a seres superados pela educação na perspectiva emancipatória é a falsa dicotomia entre formação humana e capacitação técnica, como demonstramos ao longo do item 5.3.

5.4. SUPERAÇÃO DA DEPENDÊNCIA TECNOLÓGICA

No capítulo 4, no qual abordamos mais pontualmente Paulo Freire, uma das questões discutidas foi o colonialismo e a invasão cultural. Aqui a discussão em torno desses elementos é retomada pois a superação da dependência tecnológica de nosso país em relação aos países desenvolvidos é um dos elementos necessários para a emancipação de nosso povo. E tratamos o tema colonialismo em correlação com a invasão cultural, pois a superação da dependência tecnológica envolve ao mesmo tempo um desenvolvimento autônomo de tecnologias e o desenvolvimento de uma forma de pensar própria sobre a produção e uso da tecnologia.

5.4.1 Superação da Dependência Cultural

Nas entrevistas a questão da dependência tecnológica apareceu como relacionada à dependência cultural, como podemos perceber na fala do Prof. 6, “a formação crítica é fundamental pois a dependência tecnológica não é só uma questão técnica mas uma questão de mentalidade. A questão da dependência cultural é uma discussão que tem que passar por todo mundo, não só os alunos.” Logo em seguida, acrescenta ele: “dependência tecnológica não está relacionada apenas ao desenvolvimento técnico, mas também formação intelectual mais ampla, é também uma questão de mentalidade”. Como exemplo citou a resistência que em geral ocorre quanto ao uso do Software Livre. Segundo ele, há Softwares Livres tão eficientes quanto aqueles produzidos pelas grandes multinacionais da informática, mas as pessoas continuam utilizando os últimos. Isso ocorre porque estão dependentes da tecnologia por questões que estão ligadas à forma de pensar e não falta de outras opções tecnológicas adequadas. Portanto, superação da dependência tecnológica não envolve apenas desenvolvimento tecnológico, envolve superação de uma mentalidade ideologicamente

constituída. A dependência cultural serve como forma de perpetuar a dependência tecnológica de um povo em relação a outro, daí a importância de uma educação que do ponto de vista cultural possibilite o pensar crítico. A relação entre cultura e tecnologia também aparece nas diretrizes do MEC para os IFETs:

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia [...] propõem uma educação em que o domínio intelectual da tecnologia, a partir da cultura, firma-se. Isto significa dizer que as propostas de formação estariam contemplando os fundamentos, princípios científicos e linguagens das diversas tecnologias que caracterizam o processo de trabalho contemporâneo, consideradas historicamente”.(MEC, 2010, p. 33).

O documento orienta que a educação profissional e tecnológica dos IFETs não se restrinja apenas à reprodução da tecnologia, mas se volte ao domínio intelectual da tecnologia que deve se dar a partir da cultura. Essa é uma questão basilar para essa proposta educacional, considerando que nossa dependência tecnológica histórica está acompanhada de dependência cultural. Sobre isso, afirma Freire (1981, p. 35), “Assim também a imitação servil de outras culturas produz uma sociedade alienada ou sociedade-objeto. Quanto mais alguém quer ser outro, tanto menos é ele mesmo.” Em Freire (1983, p. 178) essa questão é vista como invasão cultural, o dominado passa a compreender o mundo a partir da ótica do dominador. “A invasão cultural, que serve à conquista e à manutenção da opressão, implica sempre na visão focal da realidade, na percepção desta como estática, na superposição de uma visão do mundo na outra.” (FREIRE, 1983, p. 188). Portanto, ao falarmos em superação da dependência tecnológica precisamos falar sim em pesquisa alicerçada no domínio intelectual dos conhecimentos para desenvolvermos tecnologias próprias. Mas a primeira etapa para a superação da dependência tecnológica é rompermos com a dependência cultural. Isso implica em produzir um universo de sentido linguístico-cultural não dependente: “Na verdade, nenhum colonizado, como indivíduo ou como nação, sela sua libertação, conquista ou reconquista sua identidade cultural sem assumir sua linguagem, seu discurso e por eles ser assumido.” (FREIRE, 1999, p. 178). A superação da histórica dependência tecnológica brasileira não ocorrerá se o caminho escolhido for exclusivamente o desenvolvimento técnico, pois a dependência tecnológica supõe e é mantida pela dependência cultural. Desse modo, um modelo de desenvolvimento alicerçado exclusivamente num projeto de inovação técnico-tecnológico é estéril se não estiver integrado a uma formação cultural mais ampla dos educandos.

5.4.2 O Papel da Pesquisa Aplicada: Desenvolvimento Local e Regional

Quanto à pesquisa, a Lei 11.892/2008 no seu Artigo 7º, inciso III, define como um dos objetivos dos IFETs a realização de pesquisa aplicada⁵⁹. Os professores entrevistados veem na pesquisa aplicada a possibilidade de superar a dependência tecnológica histórica do Brasil, e também, pensam que isto está diretamente relacionado à possibilidade de emancipação. Tal perspectiva emancipatória se caracteriza, pois, tal pesquisa aplicada deve estimular o “desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade.” (BRASIL, 2008, Artº 7, Inciso III). A pesquisa aplicada é definida com esse compromisso em auxiliar a comunidade a resolver os seus problemas. “É nesse espírito que se entende o termo pesquisa aplicada: a capacidade de aplicar seus resultados para melhoria das condições de vida em uma localidade.” (JURACY, 2009, p. 43). Por isso a Lei 11.892/2008 no Art 6º, inciso IV, estabelece que a oferta de cursos a serem oferecidos busque consolidar e fortalecer os arranjos produtivos, sociais e culturais locais, “identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal.” Desse modo, a pesquisa nos Institutos Federais deve estar voltada para desenvolver tecnologias que dialogam com o mundo (comunidade) no qual a instituição está inserida. Portanto, a pesquisa possui um compromisso com a transformação desses espaços.

Os Institutos Federais constituem um espaço fundamental na construção dos caminhos com vista ao desenvolvimento local e regional. Para tanto, devem ir além da compreensão da educação profissional e tecnológica como mera instrumentalizadora de pessoas para o trabalho determinado por um mercado que impõe objetivos. É imprescindível situá-los como potencializadores de uma educação que possibilita ao indivíduo o desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade. Ao mergulharem sua própria realidade, esses sujeitos devem extrair e problematizar o conhecimento, investigar o desconhecido para poder compreendê-lo e influenciar a trajetória dos destinos de seu lócus de forma a tornar-se credenciados a ter uma presença substitutiva a favor do desenvolvimento local e regional. (MEC, 2010, p. 22).

Para possibilitar o desenvolvimento local e regional a escolha dos eixos tecnológicos e dos cursos deve levar em conta os arranjos produtivos locais. Segundo o entrevistado Prof. 4, a definição desses eixos tecnológicos “deve passar por uma articulação política com os

⁵⁹ Embora os entrevistados reconheçam a pesquisa aplicada como prioridade nos IFETs, ponderaram que não deve ser descartada a pesquisa básica. Isso em função da diversidade da formação dos professores, talvez nem todos tenham possibilidade de realizar pesquisa aplicada. Nesse sentido, merece destaque a fala do entrevistado Prof. 4: “Quanto à diferença entre pesquisa básica e aplicada, isso é irrelevante, depende da área, do perfil do pesquisador e dos objetivos da pesquisa”.

sindicatos”. A articulação com a comunidade e os sindicatos possibilita um reconhecimento mais exato das potencialidades dos arranjos produtivos locais. O desafio da pesquisa nos IFETs é ir além da descoberta científica, “[...] os novos conhecimentos produzidos pelas pesquisas deverão estar colocados a favor dos processos locais e regionais numa perspectiva de reconhecimento e valorização dos mesmos no plano nacional e global.”(PACHECO, 2010, p. 25). Cabe à pesquisa aplicada possibilitar a compreensão do mundo para que esse desvelamento possibilite tanto a assunção cultural quanto a transformação concreta da realidade:

Compreensão do mundo que, condicionada pela realidade concreta que em parte a explica, pode começar a mudar através da mudança do concreto. Mais ainda, compreensão do mundo que pode começar a mudar no momento mesmo em que o desvelamento da realidade concreta vai deixando expostas as razões de ser da própria compreensão tida até então. (FREIRE, 1999, p. 27 - 28).

Mas, segundo os entrevistados, quanto à pesquisa aplicada, os Câmpus dos IFETs estão muito distantes de alcançar os objetivos estabelecidos e realizar suas possibilidades, tanto em quantidade quanto em qualidade. Por exemplo, o Prof. 1 afirmou “o nosso Instituto vejo distante disso por questões de organização e planejamento”. Um dos fatores para que a pesquisa não esteja efetivando seu potencial, é a tímida e quase inexistente implantação de Programas de Pós-graduação *stricto sensu*. Quanto às dificuldades de implantação dos PPGs, que certamente alavancariam as pesquisas aplicadas, listamos algumas principais: 1) Os IFETs são instituições jovens, muitos Câmpus estão em implantação⁶⁰, portanto, sem toda a estrutura física necessária instalada, como laboratórios, por exemplo. Segundo o entrevistado Prof. 4 “Ainda não estamos atingindo produção tecnológica pois não há condições para tal. A sede do Câmpus ainda não foi entregue e não há laboratórios”. 2) O corpo docente é bastante heterogêneo e está em fase de constituição. Tal heterogeneidade se caracteriza pela formação, alguns ingressam sem formação *stricto sensu*, outros com mestrado e outros com doutorado. Também há heterogeneidade com relação à experiência em pesquisa aplicada, alguns profissionais antes de ingressar nos IFETs, eram estudantes de Pós-graduação, outros professores de educação básica, outros professores universitários, etc. Tais elementos refletem no que caracterizou o Prof. 1, “Como vamos montar um mestrado se estamos ainda montando os grupos de pesquisa? Se ainda não temos publicações?” 3) Não há programas de fomento específicos para atender a pesquisa aplicada a ser realizada nos IFETs. O entrevistado Prof. 5 citou que os programas que existem estão mais adequados ao modelo das universidades. 4) O

⁶⁰ Em função do atraso nas obras e outras questões que não cabe aqui investigar, há muitos casos em que a construção da estrutura física não foi finalizada ou foi entregue parcialmente.

foco amplo de atuação dos IFETs pode dispersar a atuação e prejudicar o desenvolvimento da pesquisa. Essa multiplicidade de foco traz potencialidades, como veremos no item 5.4.4, mas também traz o risco de a pesquisa não tornar-se uma questão central nos IFETs.

5.4.3 Indissociabilidade de Ensino, Pesquisa e Extensão

Segundo o Ministério da Educação (2010, p. 6), os processos de formação nos IFETs devem estar orientados nas premissas da integração e articulação entre ciência, tecnologia, cultura, conhecimentos específicos e desenvolvimento da capacidade de investigação científica como dimensões essenciais à manutenção da autonomia e dos saberes necessários ao permanente exercício de laboralidade, que se traduzem nas ações de ensino, pesquisa e extensão. O ensino serve de suporte para a pesquisa, que por sua vez potencializa o ensino. Ambos precisam estar conectados com as comunidades locais em ações de extensão para que contribuam no desenvolvimento econômico e cultural locais. Desse modo, estarão cumprindo objetivos estratégicos que vão além da qualificação de mão de obra: “[...] fator estratégico não apenas na compreensão da necessidade do desenvolvimento nacional, mas também como um fator para fortalecer o processo de inserção cidadã para milhões de brasileiros.” (MEC, 2010, p. 18). O potencial de superação da dependência tecnológica e desenvolvimento que a pesquisa possui, é ampliado na medida em que está articulada com o ensino e a extensão.

O desafio colocado para os Institutos Federais no campo da pesquisa é, pois, ir além da descoberta científica. Em seu compromisso com a humanidade, a pesquisa, que deve estar presente em todo o trajeto de formação do trabalhador, deve representar a conjugação do saber e de mudar e se construir, na indissociabilidade de pesquisa, ensino e extensão. (MEC, 2010, p. 35).

Os entrevistados consideraram a articulação entre pesquisa, ensino e extensão fundamental para possibilitar a emancipação, já que dessa forma os três elementos se potencializam. Essa potencialização está suposta na seguinte frase do Prof. 6: “Tinha a visão de que os IFETs formavam apenas mão de obra, mas mudei de visão após trabalhar aqui. A discussão que é feita em sala de aula, além das atividades de pesquisa e extensão, dão sim uma formação crítica.” O mesmo entrevistado afirmou que nas universidades federais a extensão parece possuir um destaque menor do que a pesquisa e o ensino, já esse problema não ocorre nos IFETs: “a universidade federal prioriza a pesquisa, a extensão parece ter

menor importância, já nos institutos federais a extensão tem maior relevância”. A importância, a que se refere o entrevistado, que é dada à extensão está relacionada ao modelo de educação dos IFETs, uma educação comprometida com o desenvolvimento local e regional e, que por isso, precisa manter constantemente o diálogo com a realidade na qual está inserida.

Aos Institutos Federais [...] cabe provocar a atitude de curiosidade frente ao mundo e dialogar com este mundo numa atitude própria de pesquisa. Na relação com a pesquisa, o ato de pesquisar, nos Institutos Federais, deve vir ancorado em dois princípios: o princípio científico, que se consolida na construção da ciência, e o princípio educativo, que diz respeito à atitude de questionamento diante da realidade. (MEC, 2010, p. 35).

Tal concepção está de acordo com a proposta de educação dialógica de Paulo Freire: “Ensinar é assim a forma que toma o ato do conhecimento que o professor necessariamente faz na busca de saber o que ensina para provocar nos alunos seu ato de conhecimento também. Por isso, ensinar é um ato criador, um ato crítico e não mecânico”. (FREIRE, 1999, p. 81). A relação dialógica não anula a possibilidade do ato de ensinar, pois ensinar e aprender estão interligados. “Por isso mesmo a formação técnico-científica de que urgentemente precisamos é muito mais do que puro treinamento ou adestramento para o uso de procedimentos tecnológicos.” (FREIRE, 2000, p.102). Em uma educação dialógica o ensino e a pesquisa se complementam na tematização e problematização do mundo. Por isso Freire (2007, p. 27) refere-se à pura memorização como um obstáculo para a construção de uma educação crítica, pois desse modo, os conhecimentos parecem inertes, desconexos com a realidade e sem uma história de produção. A simples memorização nega algo que é constitutivo do ensino, a pesquisa.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2007, p. 29).

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção e a sua construção. (cf. FREIRE, 2007, p. 47). O ensino que opta pelo contrário, transferir conhecimentos pura e simplesmente, nega a historicidade do conhecimento e reduz a educação a treinamento. “A necessária formação técnico-científica dos educandos por que se bate a pedagogia crítica não tem nada que ver com a estreiteza tecnicista e científicista que caracteriza o mero treinamento.” (FREIRE, 2000, p. 44). Ao mantermos práticas que se

reduzem a treinamento, estaremos perpetuando situações estabelecidas de dependência tecnológica e alienação cultural.

Portanto, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão são elementos fundamentais para a superação de uma educação que se reduz a treinamento e, para a configuração de uma educação emancipatória que problematiza o mundo de forma a possibilitar ao mesmo tempo inovação tecnológica e a apreensão crítica da realidade. Mas, segundo os entrevistados Prof. 4 e Prof. 5, “há dificuldades em transformar uma instituição viciada”, pois, mesmo havendo nos IFETs uma articulação entre ensino, pesquisa e extensão, na organização institucional a “prioridade é o ensino”

5.4.4 Multiplicidade de Foco e Verticalização

Sobre o foco dos IFETs, o Ministério da Educação estabelece:

O foco dos Institutos Federais será a justiça social, a equidade, a competitividade econômica e a geração de novas tecnologias. Responderão, de forma ágil e eficaz às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos e de suporte aos arranjos produtivos locais. (MEC, 2010, p. 3).

Como podemos ler acima, o foco de atuação é múltiplo. Essa questão da multiplicidade de foco apareceu nas falas dos entrevistados como uma questão controversa. De um lado, a diversidade de foco é um potencial sem igual para o avanço tecnológico pois possibilita trocas de experiências entre diferentes níveis de ensino, o que qualifica o espaço educacional. Também, tal multiplicidade abre as portas dos IFETs para uma parcela da população que historicamente não tinha acesso a essas instituições, como afirma o Prof. 3 “pode auxiliar no resgate social de públicos específicos”. Exemplo disso são os cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) e de formação de jovens e adultos na modalidade PROEJA. Por outro lado é preciso atenção para que essa amplitude de foco não disperse as ações e dificulte a atuação na pós-graduação e na inovação tecnológica. Talvez por isso, segundo o Prof. 3, “há certa resistência nos Câmpus em instalar tudo”. Como afirma Juracy (2009, p. 23), “Essa diversidade não pode ser confundida com dispersão. Não se trata de um conjunto aleatório de cursos.” O principal mecanismo para evitar tal dispersão de foco é a verticalização, o que implica em implantação de cursos restritos a eixos de conhecimento/tecnológicos específicos. A multiplicidade de foco deve estabelecer sua unidade nos eixos tecnológicos.

A verticalização nos IFETs é estabelecida legalmente “da educação básica à educação profissional e superior” (BRASIL, 2008, Art 6º Inciso III). Considerando que a educação superior engloba cursos superiores de tecnologia, cursos de licenciatura, cursos de bacharelado e engenharia, pós-graduação *lato sensu*, *stricto sensu* de mestrado e doutorado (cf. BRASIL, 2008, Art 7º Inciso VI), os IFETs têm a possibilidade de atuação com pesquisa do ensino médio ao doutorado, falando de modo mais amplo, a verticalização permite pensar um currículo que conecta ensino, pesquisa e extensão, atravessando vários níveis de ensino.

Para os entrevistados, a verticalização está diretamente relacionada com a superação da dependência tecnológica. A verticalização possibilita pensar um itinerário formativo que atravessa vários níveis, permite que se desenvolvam pesquisas que envolvam discentes e articulem os cursos do ensino médio ao doutorado. Na fala do entrevistado Prof. 4, “num mesmo laboratório teremos pesquisadores de diferentes níveis, do ensino médio ao doutorado. Esse sujeito que está trabalhando com pesquisa desde o ensino médio vai ter uma capacidade muito maior de produzir quando estiver no pós-graduação.” Essa especificidade da pesquisa aplicada nos IFETs constitui um potencial estratégico para inovação tecnológica. Portanto, a efetivação da verticalização é fundamental para que tais instituições possam contribuir com a superação da dependência tecnológica histórica de nosso país. Mas, segundo os entrevistados, para que tal verticalização se potencialize ela deve ocorrer em torno de eixos tecnológicos. A organização dos cursos em torno dos eixos tecnológicos possibilita o uso mais eficiente de recursos físicos (como laboratórios), dos recursos humanos e, principalmente, possibilita a criação de um universo interativo qualificado no qual um grande número de professores e discentes poderão interagir e cooperar em torno de problemas comuns.

5.5. COMPROMISSO SOCIAL

5.5.1 IFETs como Política Pública

Segundo o Ministério da Educação (MEC, 2010, p. 7), com a criação dos Institutos Federais, afirma-se a educação profissional e tecnológica como uma política pública e, a política pública assenta-se em itens obrigatórios como estar comprometida com o todo social.

Esse é o discurso central dos documentos do MEC e da legislação que instituiu os IFETs, os quais estabelecem a perspectiva de uma educação que pretende não apenas capacitar mão de obra para satisfazer a demanda gerada pelo crescimento econômico nacional, mas estão preocupados em dialogar com a sociedade como um todo e, principalmente, contribuir no resgate social dos grupos que historicamente foram excluídos.

O papel que está previsto para os Institutos Federais é garantir a perenidade das ações que visem a incorporar, antes de tudo, setores sociais que historicamente foram alijados dos processos de desenvolvimento e modernização do Brasil, o que legitima e justifica a importância da sua natureza pública e afirma uma educação profissional e tecnológica como instrumento realmente vigoroso na construção e resgate da cidadania e da transformação social. (MEC, 2010, p.21).

Desse modo, os IFETs realizam seu “[...] verdadeiro papel social, contribuindo para uma sociedade menos desigual, mais autônoma e solidária.” (MEC, 2010, p. 7). O mesmo documento atribui a essas instituições a qualidade de “incubadora de políticas sociais” (MEC, 2010, p. 19) e, em outra passagem, “observatório de políticas públicas” (MEC, 2010, p. 19) e, ainda, “rede social” (MEC, 2010, p. 24). Isso lega para os IFETs, a necessidade de interagirem com a sociedade em dimensões múltiplas, não apenas no que se refere ao desenvolvimento da técnica e da ciência: “[...] verdadeira incubadora de políticas sociais, uma vez que constroem uma rede de saberes que entrelaça cultura, trabalho, ciência e tecnologia em favor da sociedade.” (MEC, 2010, p. 19). Portanto, a prioridade de estabelecer-se como educação fomentadora de inovação tecnológica com vistas à superação de nossa dependência tecnológica histórica, está acompanhada de um compromisso social e político⁶¹:

Trata-se de um projeto progressista que entende a educação como compromisso de transformação e de enriquecimento de conhecimentos objetivos capazes de modificar a vida social e de atribuir-lhe maior sentido e alcance ao conjunto da experiência humana, proposta incompatível com uma visão conservadora de sociedade. Trata-se portanto, de uma estratégia de ação política e de transformação social.”(MEC, 2010, p. 18).

Os entrevistados consideraram que o estabelecimento dessa perspectiva que insere o compromisso social como elemento central nos IFETs é um importante avanço para a educação profissional e tecnológica da rede federal de ensino pois, antes da criação desse novo modelo, conforme Prof. 1, “o social não aparecia”, ou seja, a educação ficava mais restrita ao desenvolvimento de competências técnico-científicas. Acrescenta o entrevistado “há avanços porque antes, nos CEFETs, o social não era tematizado”. Embora alguns entrevistados tenham dado maior ênfase a esse aspecto, de acordo com suas convicções sócio-

⁶¹ Neste subcapítulo abordaremos a questão da transformação social e, no seguinte, a questão da política.

políticas pessoais, todos concordaram que uma educação emancipatória envolve também a transformação social. E, como afirma o Prof. 6, “dentro de um contexto maior há a primazia do social”. Corroborando com essa ideia o Prof. 4 afirmou que nos IFETs “o contato com a comunidade externa é mais presente, mais constante e mais valorizado” do que era nas instituições federais de educação profissional e tecnológica anteriores.

Mas, paradoxalmente ao acima descrito, foi unânime a consideração de que o discurso estabelece a primazia do social, mas isso não representa exatamente o que ocorre na prática. A proposta está centrada no social, mas na prática a primazia é atender o desenvolvimento econômico, “o social é acessório” (Prof. 3). Nesse sentido, afirma o Prof. 4 “Na prática ocorre a primazia do desenvolvimento econômico, se der se atende o social, e não primazia do desenvolvimento social.” Mesmo assim eles afirmaram que esse modelo de desenvolvimento econômico não está desapegado do desenvolvimento social e “o problema é quando o desenvolvimento econômico está desapegado do desenvolvimento social” (Pro. 6). Essas afirmações que revelam certo paradoxo sobre a compreensão da questão, demonstram que há uma desconfiança com possíveis interesses ocultos na proposta de educação profissional e tecnológica dos IFETs. Ou seja, o discurso legal é da primazia do social, da formação que não objetiva apenas capacitar mão de obra e, há avanços concretos nesse sentido como já demonstramos, mas há a suspeita levantada pelos entrevistados que no bojo de tal proposta podem haver interesses sistêmicos que ficam camuflados.

5.5.2 A Perspectiva de Inclusão Social

O Ministério da Educação coloca como papel dos IFETs “ações que visem a incorporar, antes de tudo, setores sociais que historicamente foram alijados dos processos de desenvolvimento e modernização do Brasil.” (MEC, 2010, p. 21). Ou seja, uma de suas missões é o resgate de setores sociais que ao longo da história do país foram excluídos. Tal aspecto é reforçado em outra passagem do documento: “A realidade que se vislumbra com esses Institutos Federais é que eles constituam um marco nas políticas para a educação no Brasil, pois revelam uma dimensão da educação profissional alinhada com as políticas de inclusão e com um projeto de nação.” (MEC, 2010, p. 39). Desse modo, a partir das diretrizes estabelecidas pelo MEC, a perspectiva da inclusão social deve acompanhar o planejamento e as ações realizadas nos IFETs.

Nas entrevistas um dos elementos levantados é que o compromisso social que é dado aos IFETs nos remete a questão de com quem se está disposto a trabalhar, ou seja, é preciso atender aqueles que historicamente foram desfavorecidos, é o que afirma o entrevistado Prof. 3 “A primazia do social envolve com quem se está disposto a trabalhar. É preciso trabalhar com as pessoas desfavorecidas.” Nesse sentido também aponta o pensamento do educador Paulo Freire. Tal opção política fica clara na epígrafe do seu livro *Pedagogia da Oprimido*: “Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam”(FREIRE, 1983, p. 17). Acrescenta o Prof. 3, “Se falamos em primazia do social é preciso pensar a questão do acesso. No nosso processo atual de acesso há o privilégio, pois os que conseguem as melhores notas no processo seletivo não são os mais pobres, o que é uma contradição.” Ou seja, o entrevistado apontou a existência de uma contradição entre a legislação que aponta a primazia do social e o processo seletivo com prova por mérito como forma de acesso às vagas nos cursos dos IFETs. O ingresso por meio de processo seletivo promove a elitização do perfil dos alunos, tendo em vista que em geral são selecionados aqueles que tiveram acesso às melhores condições e melhores escolas. Isso porque, segundo Prof. 3, “parte-se do pressuposto de que a educação é para a elite, pois se trabalha com um nível alto de exigência que é desconexo da realidade”. O entrevistado Prof. 2 colocou que a questão do acesso é uma difícil e controversa, pois, não há vagas para todos que procuram os IFETs e se faz necessário alguma forma de seleção. Considerando que um dos objetivos é trabalhar com inovação tecnológica, selecionar alunos mais preparados é um fator importante. Mas dessa forma, como fica o resgate das populações que historicamente foram excluídas? No outro grupo o entrevistado Prof. 4 citou o princípio da equidade para justificar a necessidade de cotas, o que possibilitaria adotar critérios desiguais para quem possui condições desiguais. “As cotas são uma forma de garantir a equidade, é muito injusto apenas fazer uma prova, a política de cotas garante que a diversidade seja garantida.” Mas tal ponto permaneceu como impasse, os grupos não chegaram a consenso, o que reforça o elemento de escolha política complexo que está por trás de tal questão.

Exemplo citado nos grupos entrevistados de realização da perspectiva de inclusão social foram os cursos de educação profissional para jovens e adultos na modalidade PROEJA. A Lei 11.892/2008, no Artigo 7º, Inciso I, quando põe a educação profissional técnica de nível médio como um dos objetivos dos IFETs, cita a oferta “para o público da educação de jovens e adultos”. Os Câmpus têm implantado tais cursos e isso é fundamental para o resgate social e inclusão de trabalhadores que não tiveram a oportunidade de realizar o ensino médio quando adolescentes. O entrevistado Prof. 5 destacou que além do oferecimento

de tais cursos, o que já ocorre, é preciso que eles estejam inseridos no princípio da verticalização, para que após o término do curso na modalidade PROEJA, os trabalhadores tenham opções de na instituição continuar seus estudos.

5.5.3 Formação Inicial e Continuada

Lei 11.892/2008, no Artigo 7º, Inciso II coloca como um dos objetivos dos IFETs “Ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica”. A definição desse objetivo vem ao encontro do papel que essas instituições possuem com a extensão. Os entrevistados dos dois grupos foram unânimes em reconhecer que os cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) podem possibilitar a oportunidade para os trabalhadores terem uma qualificação em curto prazo e desse modo inserirem-se no mercado de trabalho rapidamente, o que para pessoas pobres é uma questão crucial de sobrevivência. Aqui nós percebemos a importância social da extensão e, principalmente, a importância da articulação ensino/pesquisa com as demandas de extensão que possibilitam o resgate social.

A questão dos cursos FIC mostrou-se um pouco polêmica e controversa, isso porque na ocasião das entrevistas o país está vivendo a implantação do PRONATEC⁶² (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego), que está criando uma grande quantidade desses cursos, assim sendo, a discussão sobre os cursos de Formação Inicial e Continuada esteve permeada pela questão do PRONATEC. O ponto controverso dos cursos FIC é que eles, se desenvolvidos isoladamente, não fornecem formação nem integral e nem possibilitam a apreensão dos fundamentos científicos, são, portanto, insuficientes para emancipar⁶³. Esse aspecto foi fortemente enfatizado por todos entrevistados. Além disso, há a questão da estrutura dos IFETs e a formação acadêmica de seus professores que são mais adequados para a realização de cursos que trabalhem ao mesmo tempo com a técnica e com a ciência, e não

⁶² O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) foi criado em 26 de outubro de 2011 pela Lei Nº 12.513/2011. Prevê duas modalidades de cursos, de Formação Inicial e Continuada (FIC) e Técnicos. Fonte: pronatec.mec.gov.br/pronatec.html, acesso em 05/05/12.

⁶³ Essa crítica foi feita pelos entrevistados ao PRONATEC como um todo. Um dos importantes avanços dos IFETs no oferecimento de uma educação com vistas à emancipação é o currículo integrado. O PRONATEC vem na contramão dessa direção pois tanto os cursos FIC quanto os cursos técnicos desse programa, não abarcam o currículo integrado.

apenas a uma capacitação técnica pontual. O entrevistado Prof. 1 considera que essa proposta de cursos rápidos é mais adequada ao Sistema S, como afirma: “Precisa de um engenheiro elétrico com doutorado para ensinar alguém a ser eletricista? Não! Por isso esses cursos curtos (FIC) são mais adequados ao sistema S que utiliza técnicos para formar técnicos”. Talvez por isso o PRONATEC esteja sendo alavancado especialmente pelo Sistema S. Sobre isso afirmou o Prof. 3, “PRONATEC é uma grande contradição, está no discurso de todo mundo. Mas se não é nosso objetivo, porque entrar nisso? O PRONATEC é uma forma de financiar o Sistema S.” Quando a discussão abordou o Sistema S, o Prof. 5 defendeu o modelo do SENAI, dizendo que “não necessariamente é tecnicista”. O Prof. 6 discordou citando sua experiência como professor nessa instituição. Segundo ele havia uma cartilha pronta que deveria ser seguida e a forma como os conhecimentos eram abordados não levavam ao questionamento e a um pensamento crítico. Contrapondo os casos de cursos para formação de trabalhadores do PRONATEC e do Sistema S, foi citado o exemplo do PROEJA, que é uma modalidade que ao mesmo tempo qualifica os trabalhadores para o mercado de trabalho e possibilita a apreensão dos fundamentos científicos e formação cidadã. Isso porque o PROEJA possui currículo integrado, e assim é mais adequado para realizar as finalidades dos IFETs.

5.5.4 A Formação de Professores

A Lei 11.892/2008 no Art 7º Inciso VI, ao referir-se às modalidades de ensino superior estabelece “cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional.” A mesma lei no Artigo 8ª estabelece que no mínimo 20% das vagas dos IFETs devem ser de cursos de licenciaturas. Para os entrevistados, colocar cursos de licenciaturas nos IFETs é mais uma política pública, essa com foco na solução de um problema que é a falta de professores e deficiências na qualificação de professores que atuam na educação básica.

De acordo com as diretrizes do MEC para os IFETs, na oferta dessas licenciaturas⁶⁴ “não se poderia prescindir do traçado de um paradigma para a formação pedagógica que

⁶⁴ Sobre esse aspecto, o ponto de vista de Delphino é divergente da proposta do Ministério da Educação: “Somente quando finalmente conseguir atrelar-se a centros criadores de ciência e tecnologia, que proporcionem

ultrapasse as propostas de licenciaturas até então ofertadas” (MEC, 2010, p. 30). A proposta é que tais cursos de licenciatura promovam a “superação de dicotomias entre ciência/tecnologia, entre teoria/prática; a superação da visão compartimentada de saberes” (Idem) e sejam capazes de “fortalecer o sentimento crítico a respeito do lugar e da história que se constrói e de que projeto de sociedade se pretende” (Idem) e ainda “a possibilidade de repensar a educação superior de forma consciente, na perspectiva de superação de distorções históricas”(Idem). O discurso oficial sobre a implantação das licenciaturas nos IFETs parte, por um lado, da crítica das experiências de licenciaturas nas universidades e, por outro, da carência de professores da educação básica especialmente nas áreas de ciências e matemática, mas, não define claramente mecanismos e condições para que tais licenciaturas inovadoras se estabeleçam.

A proposta de os IFETs atuarem com formação de professores é uma experiência completamente nova e bastante nebulosa na medida em que é difícil ter clareza de seus possíveis resultados. Os entrevistados reconhecem essa como mais uma política pública que o governo federal legou para os IFETs, mas não arriscaram um posicionamento muito claro sobre o assunto. Isso provavelmente porque em um dos Câmpus foi aberto curso de licenciatura a aproximadamente um ano e meio e, no outro ainda não foi implantado mas há previsão para implantação para 2013. Ou seja, não há referenciais empíricos consolidados para uma avaliação mais precisa desse aspecto. Na medida em que visa melhorar a qualidade da educação básica brasileira, enquanto proposta é importante para a emancipação de nosso povo. No entanto, as condições para que essas licenciaturas se efetivem tal e qual propostas, não estão claramente estabelecidas. Desse modo, avaliações mais precisas sobre a realização de suas finalidades devem ser feitas em pesquisas futuras quando houver evidências empíricas para tal.

uma visão crítica do conjunto do sistema e do processo produtivo, será livre dos instrumentos de dominação que o cercam e fará com que a escola se transforme em favor de desenvolvimento humano e social. Estes centros de ciência e tecnologia podem ser IFs, no Brasil, se estes cessarem a disputa por espaço com as universidades, deixando de lado sua ambição por licenciaturas e pós-graduação e realmente assumirem esta missão”. (DELPHINO, 2010, p. 205)

5.5.5 A Transformação Concreta da Realidade

Estamos demonstrando ao longo do item 5.5 que os IFETs são criados com o compromisso social de interagir com a sociedade em dimensões múltiplas (cultura, trabalho, ciência e tecnologia). Representam uma política pública comprometida com a transformação da realidade no sentido de superar a exclusão social e gerar desenvolvimento econômico. Para o entrevistado Prof. 3 esse é uma das perspectivas fundamentais desse modelo de educação, de tal modo que a formação intelectual deve levar ao pensar autonomamente e isso implica em transformar a realidade: “acredito na autonomia na perspectiva de que o sujeito consegue através da educação transformar a realidade na qual ele está inserido” (Prof. 3). Tal concepção educativa alia-se à proposta educacional de Paulo Freire: “Práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação.” (FREIRE, 1983, p. 108). A educação não se restringe ao ato de conhecer, conhecer implica também em transformar a realidade. Freire utiliza o conceito de ‘quefazer’, o que implica em poder conhecer e transformar o mundo com seu trabalho: “Mas se os homens são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo.” (FREIRE, 1983, p. 145). Ou seja, a concepção epistemológica de Freire estabelece uma relação direta entre conhecer e transformar o mundo.

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de apreender. Por isso, somos os únicos em quem aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito. (FREIRE, 2007, p. 69).

Por isso aprender também é aprender o próprio mundo, é nas palavras de Freire, conscientização para transformar a realidade. “É preciso, portanto, fazer desta conscientização o primeiro objetivo de toda educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação”. (FREIRE, 1980, p. 40). A transformação da realidade se estabelece como categoria central no pensamento de Freire em função de, além da epistemológica acima citada, sua concepção antropológica. Para Freire o homem é inconcluso, ele se faz homem na interação com o mundo e com os outros. “Por isso mesmo é que os reconhece como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade, que sendo histórica também, é igualmente inacabada.” (FREIRE, 1983, p. 83). Tendo por base tal concepção antropológica, uma das primordiais tarefas da educação é trabalhar a legitimidade do sonho ético-político da superação da realidade injusta. “É que, somente na medida em que

os homens criam o seu mundo, que é mundo humano, e o criam com seu trabalho transformador – se realizam.” (FREIRE, 1983, p. 169). É trabalhar a genuinidade desta luta e a possibilidade de mudar, é trabalhar contra a força da ideologia fatalista dominante, que estimula a imobilidade dos oprimidos e sua acomodação à realidade injusta, necessária ao movimento dos dominadores. (cf. FREIRE, 2000, p. 40). Os IFETs, na medida em que são concebidos como política pública possuem o compromisso social com a transformação material da realidade concreta e, isso está sendo efetivado através da oferta de uma multiplicidade de cursos e modalidades de ensino conforme já explanado.

5.5.6 Transformação Para Além da Transformação Material

O documento *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: um novo modelo em educação profissional e tecnológica. Concepção e Diretrizes* (MEC, 2010, p. 19-20) demarca a diferenciação da proposta educacional dos IFETs com a que prevaleceu na educação profissional por quase um século. Identifica como característica histórica o caráter funcionalista, estreito e restrito a atender os objetivos determinados pelo capital, no que diz respeito ao seu interesse por mão de obra qualificada. Em outra passagem, o mesmo documento caracteriza o modelo de educação dos IFETs: “Entretanto, no momento histórico atual, as políticas para a educação profissional e tecnológica colocam-se para além do fator econômico. Daí a relevância de buscar, no caso específico, as variáveis educação e trabalho, em busca de novas políticas de inclusão social, já em curso no país.” (MEC, 2010, p. 33). Ou seja, o referido documento do MEC reconhece que historicamente a educação profissional e tecnológica se caracteriza como tecnicista na medida em que está voltada para atender pontualmente os interesses do sistema, mas situa a proposta dos IFETs como ruptura, como educação que se coloca para além do fator econômico.

Sobre esse aspecto, os entrevistados concordam com a ideia defendida pelo documento, como podemos ver no depoimento do entrevistado Prof. 2, “o emancipatório implica em conjunto de ações bem maiores do que o emprego. Conseguir emprego impede de morrer de fome, mas não necessariamente emancipa, não necessariamente desaliena” e do Prof. 4, “a gente tem o papel social de dar uma formação técnica para ele conseguir emprego, mas isso é insuficiente”. Portanto, a educação profissional e tecnológica emancipatória não se restringe a educar para transformar materialmente o mundo, envolve a abordagem da vida em

sua totalidade. Isso é necessário pois o mundo no qual nós humanos vivemos e nos perpetuamos enquanto humanos é mundo da vida. Evidente que o processo de transformação material é necessário, mas sua efetividade deve estar inserida dentro de um processo de crítica e problematização mais amplo. A própria superação das desigualdades e opressões não implicam apenas em transformação material mas crítica e transformação de certas estruturas simbólicas que estabelecem um ordenamento social opressor. Nesse sentido, Bannell (2006, p. 93), coloca que Habermas segue Marx ao colocar a práxis como central na produção e reprodução da vida humana. Mas o conceito de trabalho social de Marx, na visão de Habermas, está relacionado à ação estratégica, desse modo, tal conceito não é suficiente para explicar a reprodução humana da vida. Para Habermas a práxis social possui duas dimensões, a ação estratégica e a ação comunicativa e, juntas possibilitam a reprodução da vida humana, ou seja, “[...] a reprodução simbólica do mundo não pode ser reduzida à reprodução das condições materiais da vida humana” (BANNELL, 2006, p. 93). A emancipação da fome e da miséria não significa necessariamente a emancipação da coação sistêmica, o determinismo do sistema não envolve apenas a dimensão material. Tal aspecto apareceu na fala do entrevistado Prof. 1 do seguinte modo: “formação técnica é suficiente para o sistema, mas não para interação social”.

Sobre esse aspecto é importante destacar que apesar de os entrevistados concordarem com a proposta defendida no documento do MEC, acima citada, há certa suspeita sobre as reais ações para efetivar a proposta tal e qual está dita oficialmente. Sobre isso é ilustrativo os dizeres do Prof. 3: “Que tipo de desenvolvimento estamos pensando? O governo está pressupondo apenas desenvolvimento econômico”. Isso apareceu em diferentes momentos das entrevistas: a concordância com o que a lei e os documentos oficiais estabelecem é acompanhada por uma suspeita de que há um discurso político-pedagógico que se estabelece quase que como uma ideologia enquanto os processos reais são orientados por interesses políticos e econômicos, ou seja, sistêmicos. Um dos fatores que reforçam essas suspeitas é, por exemplo, o MEC anunciar cada vez mais a construção de novos Câmpus enquanto muitos que foram criados em 2008, agora em 2012 ainda não estão com as obras concluídas e sem instrumentos essenciais para o trabalho, como laboratórios. Sobre esse aspecto o Prof. 2 acrescenta, “o papel é enfeite, não representa intenção”. O Prof. 3 avança na argumentação e afirma “o papel pode ser enfeite, mas é a brecha que existe para uma educação emancipatória. Se existe alguma brecha para a educação emancipatória é essa legislação.” Ou seja, os entrevistados apontam contradições que fundamentam suas suspeitas mas ao mesmo tempo

reafirmam o projeto como uma possibilidade inédita de construir uma educação profissional e tecnológica emancipatória no Brasil.

5.6. POLÍTICA E CIDADANIA

Ao definir as concepções e diretrizes do modelo de educação profissional e tecnológica dos IFETs o MEC estabelece que a formação do trabalhador seja atravessada pela perspectiva da formação de um cidadão agente político.

Entende-se que essa formação do trabalhador seja capaz de tornar esse cidadão um agente político, para compreender a realidade e ser capaz de ultrapassar os obstáculos que ela apresenta; do pensar e agir na perspectiva de possibilitar as transformações políticas, econômicas, culturais e sociais imprescindíveis para a construção de outro mundo possível. (MEC, 2010, p. 33).

Tal formação política se faz necessária pois os rumos da sociedade é uma questão de decisão política. Para Habermas (2009, p. 105), as consequências socioculturais não planejadas do progresso técnico desafiam o gênero humano a aprender a dominar o seu destino social. Semelhante questão advinda da técnica não pode defrontar-se só pela técnica. É necessário pôr em andamento uma discussão politicamente eficaz que consiga pôr em relação, de um modo racionalmente vinculante, o potencial social do saber e poder técnicos com o nosso saber e querer práticos. Tal dialética de poder e vontade realiza-se hoje de modo irrefletido, ao serviço dos interesses para os quais não se exige nem se faculta uma justificação pública. Apenas quando conseguíssemos levar esta dialética ao *status* de uma consciência política, poderíamos controlar a mediação do progresso técnico com a prática da vida social. Mas, como isso é um assunto de reflexão, não incumbe apenas à competência dos especialistas, é uma questão política que diz respeito a todos. “Lidar com a cidade, com a *pólis*, não é uma questão apenas técnica, mas sobretudo política.” (FREIRE, 2000, p. 41). Desse modo, a educação técnico-científica deve promover a reflexão que problematize os pressupostos e implicações da técnica.

5.6.1 Técnica, Ciência e Educação como Ação Intencional

Quando se estabelece como algo do qual não se exige nem se faculta uma justificação pública, a técnica e a ciência aparecem ideologicamente como neutras em relação ao mundo social e, portanto, sem vínculos políticos. Uma educação técnico-científica que se restringe à capacitação mecânica dos saberes técnicos está pressupondo tal concepção de técnica e ciência neutras, sem vínculos políticos e sociais. Mas não há neutralidade na técnica, na ciência e na educação, pois, são marcadas pela intencionalidade na medida em que são formas próprias de ação do homem sobre o mundo. “Como consequência que é da educação, demonstra que esta também não poderia ser neutra, porque se apresenta sempre, queiramos ou não, como ‘a forma própria de uma ação do homem sobre o mundo’”. (FREIRE, 1980, p. 77). Nesse sentido o entrevistado Prof. 3 afirma “agir com intencionalidade é fazer política”. A intencionalidade da ação humana a insere como ação política, desse modo, não neutra. Como as ações humanas são atravessadas pela intencionalidade, a educação é diretiva como já demonstrou Freire:

Creio poder afirmar, na altura destas considerações, que toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivos, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra. (FREIRE, 2007, p. 69-70).

Sendo a educação diretiva ela supõe opções que são feitas, conscientemente ou não, em favor de diferentes modelos de sociedade e humanidade. Por isso Freire (2007, p. 77) afirma que a educação pode simplesmente adaptar o educando ao mundo, ou pode partir da constatação do mundo para intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. “A educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além de conhecimentos e conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento.” (FREIRE, 2007, p. 98). A educação técnico-científica emancipatória, além de possibilitar sólida qualificação técnica, é capaz de através do debate político desocultar a ideologia dominante. Isso porque a cidadania não se constrói apenas com eficácia técnica, ela envolve luta política em favor da recriação da sociedade injusta e interação social capaz de reordenar relações sociais de dominação.

No pensamento de Freire a antropologia exige uma política, pois a educação e a ciência não são neutras, as opções científicas e pedagógicas transmitem sempre visões de mundo. “Assim, uma antropologia que pretende estar a serviço da libertação do homem é consciente de que a dominação se serve da ciência oficial - e frequentemente de uma ciência pretendidamente neutra – para impor sua vontade.” (FREIRE, 1980, p. 78). A alegação à objetividade e neutralidade da ciência e da técnica deve-se à sua redução como mecanismos de poder e instrumentos ideológicos de controle e dominação. A reivindicação da ciência como pura teoria, é ilusão.

As ciências retiveram da filosofia uma coisa: a ilusão da pura teoria. Semelhante ilusão determina, não a sua prática investigativa, mas apenas a sua autocompreensão. E, na medida em que esta autocompreensão nos conduz à sua prática, tem mesmo um sentido positivo. A honra das ciências consiste, pois, em aplicar infalivelmente os seus métodos sem refletir acerca do interesse que guia o conhecimento. Na medida em que as ciências não sabem metodologicamente o que fazem, tanto mais certas estão da sua disciplina, isto é, do progresso metódico dentro de um enquadramento não problematizado. (HABERMAS, 2009, p. 145).

Enquanto permanecem dentro de um enquadramento não problematizado, estabelecem-se, como ideologia tecnocrática, de forma desconexa com o mundo da vida, de tal modo que propagam sua neutralidade e assim, também sua imparcialidade frente aos problemas sociais. Como a técnica, a ciência e a educação não são neutras, segundo Freire (2000, p. 58), elas podem estar tanto a serviço da transformação do mundo, da inserção crítica nele, quanto a serviço da imobilização, da permanência possível das estruturas injustas, da acomodação dos seres humanos à realidade tida como intocável. “Por isso falo da educação ou da formação. Nunca do puro treinamento. Por isso, não só falo e defendo mas vivo uma prática educativa radical, estimuladora da curiosidade crítica, à procura sempre da ou das razões para os fatos.”(FREIRE, 2000, p. 58). Reforçamos assim novamente a ideia de que a educação profissional e tecnológica emancipatória é a educação que não se restringe à capacitação técnica, mas educa para a vida no mundo e, isso implica também em conscientização da realidade social para transformá-la.

5.6.2 Práticas Institucionais Democráticas como Forma de Educação Democrática

No que se refere à gestão e às práticas institucionais, há no discurso do MEC a afirmação dos princípios inclusivos, emancipatórios e democráticos. “Quanto à Setec, o

conteúdo do nosso trabalho procura afirmar a possibilidade que possui o gestor público, de administrar e transformar a educação em um instrumento a serviço da inclusão, emancipação e da radicalização democrática.” (PACHECO, 2010, p. 10). Na Lei nº 11.892/2008 há alguns mecanismos institucionais que são estabelecidos como forma de efetivar tais princípios. O artigo 12 estabelece os critérios para eleições de reitores do IFETs e no artigo 13 são definidos os critérios para eleições de Diretores-gerais dos Câmpus. Em ambos os casos a proporcionalidade do peso dos votos é um terço (1/3) para cada segmento representativo da instituição: corpo docente, servidores técnico-administrativos e corpo discente. Segundo o entrevistado Prof. 5 “nos Institutos Federais se prima pela equiparação entre as categorias, o que não é bem visto na universidade”. Para os entrevistados é um importante avanço na democratização da instituição pois estabelece a paridade entre os segmentos na escolha dos gestores representantes. Quanto à administração, o artigo 10 da mesma lei de criação dos IFETs, estabelece como órgãos superiores o Colégio de Dirigentes, de caráter consultivo, e o Conselho Superior, com caráter consultivo e deliberativo. O Conselho Superior é composto por docentes, estudantes, servidores técnico-administrativos, egressos da instituição, sociedade civil, Ministério da Educação e Colégio de Dirigentes, mas com paridade entre os segmentos que compõe a comunidade acadêmica. Segundo o Prof. 4 “ter Conselho Superior e Conselho de Câmpus⁶⁵ como órgãos máximos é importante para a democracia. Assim, a estrutura administrativa dos IFETs estabelece uma organização institucional em que a participação política é possibilitada através da escolha dos representantes gestores e a atuação em conselhos.

Desse modo os entrevistados colocaram que do ponto de vista formal e da estrutura organizacional há espaços democráticos. O entrevistado Prof. 2 afirmou que “as instituições abrem espaço para a participação política, mas ter instituições democráticas não faz com que aconteça a democracia; talvez não tê-las impeça, mas apenas tê-las não adianta.” Afirmaram que a instituição possui espaços para participação, mas frequentemente essa participação não acontece. “Não há iniciativa de participação, há representante porque tem que ter, por isso os alunos são desmobilizados”(Prof. 2). Na fala do Prof. 4 “aqui no campus estamos tentando fazer algo democrático, mas onde falhamos é na participação dos alunos”. O Prof. 6 acrescentou que “os alunos não se mobilizam pois eles vem de uma prática escolar no qual eles foram habituados a não participar”. Se foram ensinados a não participar, podem ser ensinados a participar, o que reforça a importância das práticas democráticas também como

⁶⁵ No IFET dos entrevistados, os regimentos institucionais estabelecem que cada Câmpus tenha um Conselho de Câmpus, composto de forma paritária entre os segmentos docentes, técnicos-administrativos e discentes.

prática pedagógica. A falta de uma cultura de participação afeta não apenas alunos, mas também professores e servidores técnico-administrativos, como revela a fala do Pro. 2: “há servidores que não possuem uma participação política ativa nos rumos dos Câmpus”. Acrescenta que essa cultura da não participação pode estar associada com “o individualismo que se impõe para obter sucesso na sociedade capitalista”. O entrevistado Prof. 3 compreende o fenômeno da pouca participação política como resultado da desvalorização da democracia. “Através da democracia hoje não se atinge quem toma as decisões”(Prof. 3). Ou seja, a redução das esferas de decisão democrática no plano social, gera uma desilusão quanto a efetividade da participação democrática. Por outro lado, o entrevistado Prof. 3 destacou que a “ a educação política é um processo”. Por isso “a efetivação de uma educação para a democracia envolve a superação de uma tradição centenária”. Como nós não temos uma longa tradição democrática é necessário superar o individualismo e o formalismo para criar uma cultura de participação democrática. Democracia é aprendida, e os IFETs ao efetivarem uma organização administrativa através da democracia participativa, estão também cumprindo seu papel pedagógico.

No que se refere à participação democrática, as *Concepções e Diretrizes* dos IFETs (MEC, 2010) estabelecem também a abertura ao diálogo com a comunidade externa. Isso se desdobra inclusive na implantação dos Câmpus novos, com a consulta e participação da comunidade na definição dos cursos a serem ofertados. “[...] a proposta traz em seu bojo não o autoritarismo de implantação e implementação, mas a crença de que, ao entrar em contato com a cultura de um território, ela altera-se a partir do processo interativo instaurado.” (MEC, 2010, p. 23). Assim, os cursos são escolhidos a partir da discussão com a comunidade e, a partir do que define o Inciso IV do artigo 6º da Lei nº 11.892/2008: a consolidação e o fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais. O diálogo com a comunidade deve considerar o cenário da produção, as demandas sociais e o contexto cultural, para que os cursos escolhidos possam auxiliar efetivamente no desenvolvimento econômico e social. O diálogo e a perspectiva da racionalidade comunicativa devem atravessar todas as esferas que envolvem a educação técnico-científica se o que pretendemos é uma educação emancipatória.

A teoria dialógica de Freire e a comunicativa de Habermas confluem na democracia como sistema político capaz de possibilitar a emancipação. Educar na perspectiva da motivação racional para o desenvolvimento de prática política que busca consenso em torno do melhor argumento abre espaço para a construção de práticas que se estabelecem de forma não violenta, superando a coação, através do consenso. Isso implica em confrontar o sistema

que promove a dominação e a exploração. “Entre capitalismo e democracia se estabelece, por conseguinte, uma indissolúvel relação de tensão, pois o capitalismo e a democracia competem pela primazia dos princípios opostos de integração social.” (HABERMAS, 1987b, p. 487, tradução nossa). Ao educador democrático, cabe em sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão.

O exercício de pensar o tempo, de pensar a técnica, de pensar o conhecimento enquanto se conhece, de pensar o quê das coisas, o para quê, o como, o em favor de quê, de quem, o contra quê, o contra quem são exigências fundamentais de uma educação democrática à altura dos desafios do nosso tempo. (FREIRE, 2000, p. 102).

A proposta de educação profissional e tecnológica dos IFETs é elaborada no intuito de contribuir para um projeto de nação democrática, para tal, deve estar perpassada pela criticidade e reflexão, condições necessárias para a instauração do diálogo e do discurso como formas de chegar a interações livres de coação. Por isso afirmamos aqui a educação politizada. Segundo Freire (2000, p. 124) a ideologia e a política neoliberais despolitizam a educação reduzindo-a ao treino de destrezas, e acabam por gerar uma prática educativa que contradiz ou obstaculiza uma das exigências fundamentais do próprio avanço tecnológico, a exigência de preparar sujeitos críticos capazes de responder com presteza e eficácia a desafios inesperados e diversificados. O treinamento estreito, tecnicista, habilita o educando a repetir determinados comportamentos. Mas o que precisamos é de saber técnico real, com o qual respondamos os desafios tecnológicos e possamos superar uma situação histórica de dependência tecnológica. A construção deste saber técnico real envolve a tematização daquilo que é o horizonte pré-compreensivo da técnica e da ciência, o mundo da vida.

5.6.3 Diálogo como Princípio Político-educativo

Os entrevistados apontaram que as práticas institucionais democráticas são aquelas que possibilitam e promovem a democracia participativa, são aquelas que não se reduzem ao “vazio do discurso democrático” (Prof. 6) e assim superam o formalismo. A participação democrática supõe, para sua efetivação, a construção de ambientes dialógicos. Por isso afirmamos o diálogo como a prática social central na construção da cidadania. Para Freire, originariamente o diálogo é uma necessidade existencial fundamental. “Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o

caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens, o diálogo é, pois, uma necessidade existencial”.(FREIRE, 1980, p. 82-83). O diálogo possui tal importância em função da intersubjetividade originária da consciência humana. “As consciências não são comunicantes porque se comunicam: mas comunicam-se porque comunicantes. A intersubjetivação das consciências é tão originária quanto sua mundanidade ou sua subjetividade.” (FIORI, 1983, p. 10). A humanização é um processo dialógico e a reprodução da vida humana está ancorada na intersubjetividade. O diálogo, como encontro dos homens para pronunciar o mundo, não se esgota na relação eu-tu, pois tal relação está mediatizada pelo mundo. “Se é dizendo a palavra com que, ‘pronunciando’ o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens.” (FREIRE, 1983, p. 93). Desse modo o diálogo é o caminho de humanização, que implica ao mesmo tempo em transformação do mundo, diálogo é “[...] encontro dos homens no mundo para transformá-lo [...]”.(FREIRE, 1983, p. 151). Uma sociedade emancipada é uma sociedade dialógica, capaz de desenvolver-se livre de dominação e coações.

Sem dúvida, só numa sociedade emancipada, que tivesse levado a cabo a maioria dos seus membros é que a comunicação se desdobraria em diálogo, livre de dominação, de todos com todos, ao qual vamos sempre já buscar tanto o padrão de uma identidade do eu reciprocamente constituída como a ideia do verdadeiro consenso. (HABERMAS, 2009, p. 144).

Para Habermas (2002b, p. 102) essa comunicação que se desdobra em diálogo possui sua normatividade na força não coercitiva do melhor argumento. Esta corresponde ao caminho de uma prática discursiva na qual os participantes justificam entre si racionalmente suas asserções. “A aceitabilidade racional das expressões correspondentes se fundamenta na capacidade de convencimento dos melhores argumentos.” (HABERMAS, 2002b, p. 66). Habermas (1987a, p. 37) chama de argumentação o tipo de fala em que os participantes tematizam as pretensões de validade que se tornaram duvidosas e tratam de aprová-las ou de recusá-las por meio de argumentos. Uma argumentação contém razões que estão conectadas de forma sistemática com as pretensões de validade da manifestação e emissão problematizada. A força de uma argumentação se mede em um contexto dado pela pertinência de suas razões.

Diferentemente do modelo de ação estratégica, que busca realizar os cálculos egocêntricos, no agir comunicativo os atores buscam harmonizar seus planos de ação e só prosseguir em suas metas sob a condição de um acordo existente. “Os processos de entendimento mútuo visam um acordo que depende do assentimento racionalmente motivado

ao conteúdo do proferimento.” (HABERMAS, 2003a, p. 165). No entendimento através da linguagem 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. (cf. HABERMAS, 2002d, p. 72). Segundo Bannel (2006, p. 94), para Habermas é nas potencialidades de interação mediada pela linguagem, que podemos achar a chave para a emancipação. Por isso o diálogo é o princípio político-educativo sempre presente se pretendemos construir educação emancipatória.

CONCLUSÃO

O atual aumento de demanda por profissionais com qualificação técnica e tecnológica, capazes de responder aos desafios tecnológicos gerados pelo crescimento econômico brasileiro, é um fator determinante para a ampliação das vagas na educação profissional e tecnológica. Os Institutos Federais de Educação são criados no contexto desse aumento de demanda por mão de obra com qualificação técnico-tecnológica. Mas, diferentemente de propostas que têm como finalidade apenas o treinamento de mão de obra, a legislação que cria e regula os IFETs, bem como, os documentos e diretrizes do MEC, estabelecem essa proposta de educação técnico-científica através de uma perspectiva emancipatória. Enquanto proposta educacional, que se estabelece a partir de um discurso político-pedagógico, busca superar a tradição que predominou historicamente no ensino técnico brasileiro, o assistencialismo, o dualismo, o tecnicismo, que determinavam uma educação de qualidade para uma elite e uma educação reduzida ao treinamento técnico às classes trabalhadoras. Tal concepção que predominou na história do ensino técnico brasileiro está ligada a uma compreensão de mundo positivista e dependente, como demonstramos ao longo dessa pesquisa.

A questão que problematizamos nesse trabalho é justamente as possibilidades emancipatórias do modelo educacional dos IFETs, em outras palavras, problematizamos a pretensão de tal projeto de educação em ser emancipatório e, como essa pretensão está se efetivando no processo de implantação. Para tal, definimos o que compreendemos como emancipação e educação técnico-científica emancipatória tomando como referencial o pensamento de Habermas e Freire. No percurso de elaboração de tal definição, nos remetemos inicialmente à concepção de educação emancipatória elaborada por Immanuel Kant e Karl Marx, tendo em vista que as bases da ideia de emancipação, elaborada a partir da modernidade, encontram-se principalmente nesses dois filósofos. Seguindo tal percurso, apresentamos a suspeita de Nietzsche, Heidegger e Adorno/Horkheimer a essa ideia de emancipação moderna apresentada por Kant e Marx. Argumentamos que tais suspeitas tiveram um efeito terapêutico na medida em que demonstraram os limites da filosofia da consciência e do otimismo moderno em uma racionalidade que foi reduzida ao seu aspecto instrumental. É justamente essa crítica que abre espaço para a reconstrução do projeto emancipatório moderno tendo por base outra concepção de razão e sujeito.

Buscando o caminho da reconstrução da proposta emancipatória moderna, prosseguimos através da análise do pensamento de Habermas. O filósofo demonstra que o projeto emancipatório moderno não se realizou pois o conceito de racionalidade foi reduzida à sua dimensão instrumental. Elabora uma nova concepção de racionalidade destrancendentalizada que, ao mesmo tempo, se distancia da ideia de razão transcendental (típica da filosofia da consciência) e da crítica total à razão apresentada por Nietzsche, Heidegger e Adorno/Horkheimer. Tal destrancendentalização se apoia na centralidade do mundo da vida para a formulação de uma concepção de racionalidade comunicativa, que não se refere ao sujeito logocêntrico, mas sim, à intersubjetividade. Essa questão é fundamental na elaboração de uma concepção de educação emancipatória a partir de Habermas, pois a possibilidade de superar o positivismo e o tecnicismo, que se estabelecem a partir de uma visão reducionista de razão, é a compreensão de que a racionalidade se refere a um pano de fundo intersubjetivo pressuposto da ação humana, e não apenas à apreensão técnico-científica do mundo natural. A essa racionalidade, compreendida nesse sentido amplo, Habermas chama de racionalidade comunicativa. Ela funda-se no entendimento racional obtido pelos participantes da comunicação que se dá através da linguagem sobre a compreensão dos fatos e objetos sociais. Por isso para Habermas o interesse em emancipação é um interesse em comunicação livre de coações, a partir da própria estrutura da linguagem.

Como chave para a formulação de nossa concepção de educação emancipatória, além do conceito de racionalidade comunicativa, utilizamos o conceito de racionalidade dialógica elaborado a partir do pensamento de Paulo Freire. Apresentamos a concepção antropológica, epistemológica, política e ética de Freire para demonstrar como através delas ele estabelece uma concepção intersubjetiva de razão, que estabelece a dialogicidade como a raiz da constituição do humano. Para ele o ato educativo é um ato emancipatório por excelência, pois através da educação nos humanizamos e, a humanização é processo de interação entre os homens mediatizados pelo mundo, o que implica numa posição intencional frente à realidade, por isso, a educação emancipatória está implicada com a transformação da realidade.

A concepção de educação técnico-científica emancipatória, na nossa pesquisa, se estabelece através da complementaridade dos conceitos racionalidade dialógica e racionalidade comunicativa e, aponta para uma educação que supera o estreitamento da razão à sua dimensão instrumental promovida pelo positivismo e tecnocracia. A reconstrução do conceito de emancipação estabelece uma concepção de racionalidade mais ampla, que se situa no mundo da vida e tem origem intersubjetiva. Desse modo, uma educação potencialmente

emancipatória atém-se ao desenvolvimento da racionalidade nesse sentido amplo, sem reduzir a razão a uma de suas dimensões.

A articulação dos elementos da pesquisa, ou seja, abordagem teórica fundada em Habermas e Freire, análise documental e legal e, aspectos da realidade na implantação dos IFETs levantados nas entrevistas focalizadas, nos levou à elaboração dos temas que são centrais no processo de implantação desse modelo de educação que pretende ser emancipatória. Esses temas foram organizados a partir do item 5.3 do trabalho e agrupados ao redor de 4 eixos: superação da dicotomia entre capacitação técnica e formação humana, superação da dependência tecnológica, compromisso social, política e cidadania.

A superação da dicotomia capacitação técnica *versus* formação humana, é um dos aspectos centrais indicados a partir da complementaridade do pensamento habermasiano e freireano na elaboração de uma concepção de educação técnico-científica emancipatória, bem como, foi um dos primeiros elementos apontados pelos entrevistados. Essa oposição não representa uma dicotomia real, é falsa dicotomia estabelecida a partir de uma visão positivista, tecnicista de técnica e ciência. Nesse sentido os entrevistados caracterizaram, de modo geral, a educação profissional e tecnológica dos IFETs como emancipatória na medida em que é educação “para além da técnica”. Isso não significa que a técnica não possui importância em um projeto emancipatório, significa apenas que ela é insuficiente como elemento único e isolado. Por isso os entrevistados defenderam uma educação onde os componentes curriculares técnicos aparecem em equilíbrio com os componentes cuja base é a formação humana e cidadã, a possibilidade emancipatória está na integração e não na prevalência de um sobre o outro. A busca da superação de uma visão dicotomizada aparece de forma bem clara nos IFETs na implantação dos cursos de ensino médio técnico integrado. Tais cursos possuem currículos que integram os saberes e habilidades das chamadas áreas propedêuticas⁶⁶, que compõem o ensino médio, e, saberes e habilidades da área técnica à qual o curso está vinculado. A Lei nº 11.892/2008 estabelece que 50% das vagas dos IFETs devem ser de ensino médio, preferencialmente na modalidade integrado. Segundo os entrevistados, mesmo que a integração não ocorra em condições ideais⁶⁷, essa modalidade de ensino representa um importante avanço na constituição de uma educação profissional e tecnológica emancipatória. No entanto, quanto a questão da superação da dicotomia capacitação técnica e formação

⁶⁶ A integração das chamadas áreas propedêuticas à educação profissional e tecnológica é condição necessária, mas não suficiente, para a constituição de uma educação técnico-científica emancipatória. Isso porque a formulação da grade curricular não esgota a questão, é um importante aspecto, mas a emancipação envolve a efetivação de processos educacionais.

⁶⁷ Como dificuldades foi citado a ainda baixa carga horária para as disciplinas propedêuticas, em especial da área de humanidades.

humana, as dificuldades permanecem quando se trata dos cursos de ensino médio subsequente, cursos superiores de tecnologia, e outros, pois a legislação não garante a presença de conteúdos/disciplinas que vão além da formação técnica e tecnológica, como humanidades por exemplo, nesses cursos. Então, a presença de disciplinas dessas áreas passa a depender exclusivamente da articulação político-pedagógica dos professores nos diferentes Câmpus no sentido da inclusão de saberes e habilidades não apenas das áreas técnico-tecnológicas nos currículos desses cursos. Desse modo, esses cursos têm como tendência a manutenção de um caráter curricular estritamente técnico-tecnológico. Nesse sentido, a expansão da rede federal através do PRONATEC pode representar um retrocesso a uma educação tecnicista na medida em que os cursos que estão ligados a esse programa não são cursos integrados. Desse modo, no ensino médio a integração curricular estabelece a perspectiva da superação da dicotomia capacitação técnica e formação humana além de permitir a conjugação da aprendizagem da profissão com a apreensão dos fundamentos científicos. No entanto, tal perspectiva não se verifica claramente nos demais cursos, por isso, há um indicativo de risco que esses cursos permaneçam numa abordagem tecnicista.

Mesmo com essa dificuldade os entrevistados identificaram possibilidades emancipatórias nos cursos que não os de ensino médio com currículo integrado, através do espaço/escolar acadêmico interativo e verticalização. Os espaços de interação possuem um papel importante na constituição de uma educação emancipatória, desse modo, o contexto, o ambiente e espaços escolares, possibilitaram a interação e aprendizagens que não estavam contempladas no currículo e, isso possibilita uma formação que ultrapassa aspectos técnicos. Como exemplo disso foi citado a possibilidade de os alunos participarem de atividades nos projetos de pesquisa, de extensão, no Grêmios Estudantil, no Diretório Acadêmico, etc. Já a verticalização foi destacada como uma forma de integrar diferentes níveis de ensino num mesmo ambiente educativo e, desse modo, potencializar o processo como um todo. É a verticalização que possibilita a interação entre alunos de diferentes níveis de ensino, potencialmente, do ensino médio ao doutorado.

As entrevistas revelaram que há uma mudança de mentalidade entre os profissionais envolvidos com educação profissional e tecnológica pois se tornou predominante entre eles a ideia da necessidade da superação da fragmentação que separa a formação profissional da formação humana e cidadã. A superação da concepção fragmentada de educação supõe que há elementos ligados à formação humana, à formação do cidadão que são necessários independente da área técnica na qual o educando vai atuar. Daí a necessidade de a formação não se reduzir à capacitação técnica. Ao não se reduzir à técnica, a educação técnico-científica

emancipatória tem como característica central a integração dos conhecimentos técnico-científicos com a cultura, a política, a ética, enfim, a totalidade da vida. Ao referirem-se à educação integrada, um dos elementos mais destacados pelos entrevistados é que ela não se restringe aos conhecimentos técnicos e educa para a crítica. A crítica implica em uma postura intelectual consciente tanto frente aos processos de produção do conhecimento quanto aos processos de reprodução social.

Desse modo a educação técnico-científica emancipatória não se restringe à transmissão estática de conhecimentos. Primeiro, não se refere apenas ao ensino de conhecimentos. Como o pano de fundo da racionalidade é o mundo da vida, a educação técnico-científica emancipatória se volta à formação do homem de forma integral, ou seja, educação emancipatória envolve política, ética, estética, etc, a vida humana como um todo. Segundo, ao se referir aos conhecimentos, volta-se à apreensão dos fundamentos científicos e não ao treinamento, isso porque, o conhecimento não é estático, não está amparado pela objetividade pretendida pelo positivismo. Integrar os conhecimentos técnico-científicos com a totalidade do humano, envolve o reacoplamento da técnica e da ciência ao mundo da vida, instância do agir comunicativo. Para isso o modelo de racionalidade que guia o processo educativo não deve estar restrito ao aspecto instrumental, e sim, ser uma racionalidade ampla que definimos nesse trabalho através da complementaridade dos conceitos de razão comunicativa e razão dialógica. Uma formação pautada por tal concepção de racionalidade se desdobra em educação que não se aparta do mundo da vida e supera a ideologia tecnocrática de neutralidade e autossuficiência dos saberes técnico-científicos. O necessário reacoplamento da técnica e ciência ao mundo da vida implica no desenvolvimento de uma educação técnico-científica que compreende a técnica e ciência como manifestações humanas situadas no mundo da vida. O mundo da vida é o lugar da interação mediada pela linguagem, o que para Habermas é a chave para a emancipação. Com a ideia habermasiana do mundo da vida como o elemento quase-transcendental, o poder na sociedade só pode ser legitimado a partir do entendimento mútuo. Habermas não se refere em seus argumentos a conteúdos objetivos das situações a partir das quais indivíduos buscam se emancipar, embora indique a colonização do mundo da vida pelo sistema como a questão central a ser superada pelos processos de emancipação. É através do entendimento entre os atores sociais que uma agenda de ação emancipatória pode ser estabelecida.

Além da superação da dicotomia capacitação técnica *versus* formação humana, a proposta educacional dos IFETs apresenta possibilidades de superação da dicotomia trabalho manual *versus* trabalho intelectual, na medida em que a capacitação técnico-tecnológica está

aliada à apreensão dos princípios científicos. Isso dá ao trabalhador, além da habilidade do fazer, a possibilidade de manter uma relação intelectual crítica com seu fazer. Uma educação voltada para a apreensão dos princípios científicos é necessária para a superação da situação histórica brasileira de dependência tecnológica. Como já demonstramos, a educação técnico-científica emancipatória também está relacionada à superação da dependência tecnológica, mas isso não envolve apenas a autossuficiência tecnológica. Superação da dependência tecnológica envolve sim autossuficiência tecnológica, mas não apenas, envolve superação da dependência cultural. Por isso a educação técnico-científica emancipatória se volta ao mesmo tempo à apreensão dos fundamentos científicos e a uma formação cultural crítica. Como a superação da dependência tecnológica é também uma questão de mentalidade, ou seja, envolve visões de mundo e visões sobre a técnica e a ciência que são anteriores a elas, além da apreensão dos fundamentos da ciência, a superação da dependência tecnológica supõe uma formação mais ampla, que envolve elementos como conscientização, de que fala Freire, formação crítica para problematizar os pressupostos da ciência, capacidade em tematizar as distorções que se impõe na realidade para que discursivamente se possam produzir novos consensos sobre a compreensão e uso da técnica e da ciência. A superação da dependência cultural é o passo fundamental para a superação da dependência tecnológica. Aqui a questão da emancipação aparece como não restrita à produção material, nesse caso, como não restrita à produção tecnológica autossuficiente e também ligada ao desenvolvimento cultural autônomo.

Tanto a questão da produção autossuficiente de conhecimentos técnico-científicos quanto o desenvolvimento de novas compreensões, visões, mentalidade, sobre a tecnologia e seus usos, estão intimamente relacionadas à concepção epistemológica adotada. Na visão epistemológica freireana a produção de conhecimentos é compreendida como um processo histórico inconcluso, por isso o conhecimento está constantemente sendo reconstruído. O conhecimento é práxis, ou seja, é teoria que se construiu em função da necessidade de resolver problemas práticos, assim, o conhecimento mantém necessariamente uma relação dialética com a realidade. Dado o seu caráter histórico, o conhecimento não é neutro, estático, nem absoluto, então, é uma necessidade epistemológica que o ensino esteja acompanhado da pesquisa em todas as etapas. Nesse sentido os IFETs estabelecem um avanço importante ao possibilitar a pesquisa inclusive no ensino médio. Da forma como esse modelo educacional é proposto, a pesquisa está presente em todos os níveis de ensino nos quais os IFETs estão habilitados para atuarem, do ensino médio ao doutorado. A pesquisa que é atribuída aos IFETs é a pesquisa aplicada, que possui o foco no desenvolvimento local e regional, buscando

desenvolver novas tecnologias que possibilitem a superação de nossa dependência tecnológica histórica. No entanto, quanto à pesquisa aplicada, há uma grande distância entre o que a legislação estabelece e o que realmente ocorre⁶⁸, pois praticamente inexitem programas de pós-graduação implantados nos IFETs. Essa é uma questão que trava a efetivação da perspectiva emancipatória no ensino superior oferecido pelos IFETs, pois, os programas de pós-graduação são necessários para o desenvolvimento de pesquisa aplicada qualificada, que possuem potencial para mudar a realidade histórica de dependência tecnológica do Brasil. Foi apontado nas entrevistas que vários programas sociais são agregados aos IFETs, no entanto, não há programas de desenvolvimento de inovação tecnológica visando fomentar o desenvolvimento de PPGs e pesquisas aplicadas que possam produzir tecnologia inovadora. O fato de essas instituições serem jovens, não possuírem em grande número produção científica e grupos de pesquisas consolidados, contribui para tal situação. Mas, constatamos que falta um direcionamento do MEC no sentido de orientar e fornecer condições para o desenvolvimento dos PPGs nos IFETs, através de, por exemplo, criação de programas específicos para desenvolver a pesquisa. Também foi destacado que a falta de estrutura, como laboratórios, dificulta a pesquisa aplicada. Tal falta de estrutura ocorre em função dos atrasos na implantação dos Câmpus, muitos estão operando em unidades provisórias ou com obras entregues parcialmente. Ou seja, a efetivação do grande potencial que possui a pesquisa aplicada depende da superação de vários problemas.

Um dos grandes avanços implantados nos IFETs é a articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Nessas instituições, a pesquisa que tradicionalmente se concentra no ensino superior é estendida ao ensino médio e, há um maior destaque à extensão na medida em que as ações de ensino e pesquisa se articulam na abertura e diálogo com a comunidade. Apesar de a prioridade na prática estar sendo dada ao ensino, essa articulação ocorre e potencializa tanto a apreensão dos fundamentos científicos, quanto a apreensão crítica da realidade. E é a verticalização que permite que ensino, pesquisa e extensão estejam conectados em vários níveis. Para tal a verticalização deve estar estruturada em torno de eixos tecnológicos, o que é fundamental para evitar a dispersão que pode ocorrer em função de essas instituições possuírem foco múltiplo.

⁶⁸ Cabe destacar que os entrevistados constantemente e de forma unânime mantiveram em suas falas a ideia de que há um distanciamento entre o propósito da legislação e a efetivação do projeto dos IFETs. Todos reconheceram que a grande inovação da legislação que cria os IFETs está em propor uma perspectiva emancipatória, também, afirmaram que há avanços efetivos, mas ainda há um grande distanciamento entre a legislação e a realidade, pois não são estabelecidas as condições para que a legislação se efetive, o que certamente está inserido em uma tradição política formalista do Estado brasileiro.

Ao longo do trabalho demonstramos que para Freire a emancipação envolve a transformação das realidades sociais injustas, que geram pobreza e exploração. Nesse sentido, os IFETs realizam seu papel emancipatório na medida em que contribuem para o resgate social de grupos que historicamente foram excluídos, ou seja, na medida em que promove a transformação material do país no sentido de diminuir a pobreza. Como vimos neste trabalho, este é um dos aspectos centrais na criação dos IFETs tanto que eles são definidos como incubadoras de políticas sociais e como observatórios de políticas sociais. A centralidade que a legislação dá aos IFETs como política pública, bem como, o foco de atuação que é atribuído a eles, deixa claro que foram identificados problemas sociais e educacionais brasileiros, e a partir deles, se configurou o âmbito de atuação dessas instituições. Por isso elas têm um foco múltiplo, foram criadas com a tarefa de auxiliar na solução de várias demandas sociais que tem origens diferentes. Essa multiplicidade de atuação cria um espaço educacional único no qual interagem alunos da educação profissional e tecnológica do ensino médio ao doutorado, da formação de professores, da qualificação de trabalhadores através dos cursos de formação inicial e continuada. Essa inovação pode apresentar-se como o “inédito viável” de que fala Freire (1999, p. 75), mas é preciso que haja unidade a partir dos eixos tecnológicos. Mas mesmo assim, essa pesquisa apontou que a questão permanece paradoxal, pois não são estabelecidas condições adequadas para que os IFETs possam atuar com qualidade nessa multiplicidade tão grande de níveis e modalidades de ensino e assim, contribuir para a resolução necessária dos problemas sociais a serem enfrentados. Também se evidenciou na pesquisa a suspeita de que há interesses sistêmicos camuflados na proposta dos IFETs, assim, a primazia do social funcionaria como uma espécie de fachada que esconde interesses sistêmicos.

A perspectiva de inclusão social nos IFETs se efetiva através do atendimento de populações a quem historicamente foi negado o acesso à educação de qualidade. Exemplo em que isso ocorre numa perspectiva emancipatória é o PROEJA. Essa modalidade de curso qualifica tecnicamente os trabalhadores, mas sem deixar de lado a apreensão dos fundamentos científicos e nem o desenvolvimento de uma formação mais ampla, tendo em vista que possui currículo integrado. Uma das dificuldades identificadas para a efetivação da perspectiva inclusiva é o acesso às vagas disponíveis, para o que, de acordo com a tradição no Brasil, é utilizado o processo seletivo por provas. Essa é uma difícil questão, pois de um lado não há vagas para todos, de outro a prova de seleção privilegia os estudantes que tiveram acesso a melhores escolas, melhores condições de estudo e, novamente os menos favorecidos na sociedade tem mais dificuldades para conquistarem seu espaço. Quanto aos cursos de

Formação Inicial e Continuada (FIC), os entrevistados destacaram que possuem uma importância para dar possibilidade de emprego em curto prazo e assim superar a miséria, mas não consideraram adequados se forem realizados de forma desarticulada e não possibilitarem ao trabalhador uma continuidade na qualificação. Nesse sentido, foi constatada uma grande crítica dos entrevistados em relação ao PRONATEC, pois seus cursos FIC da forma isolada como são feitos não tem muito a contribuir na perspectiva da emancipação. Por isso defenderam que os IFETs não deveriam inserir-se no PRONATEC.

A inserção dos IFETs como política pública e a perspectiva de inclusão social que eles possuem, tem como objetivo a transformação das realidades sociais de exclusão visando o resgate social dos grupos que foram historicamente colocados à margem do processo de desenvolvimento econômico brasileiro. E, a transformação material no sentido de superar as realidades injustas de opressão e miséria é necessária para a emancipação, no entanto, apenas a superação das condições de fome e miséria não representa necessariamente emancipação. Isso porque a reprodução da vida humana não é apenas reprodução material da vida, mas também reprodução simbólica da vida. Tal aspecto reforça o que estamos defendendo, a educação técnico-científica emancipatória não se restringe a apreensão dos conhecimentos técnico-científicos, necessários para a transformação material do mundo, mas integra os conhecimentos técnico-científicos com a totalidade dos saberes humanos.

A complementaridade entre os conceitos razão dialógica e razão comunicativa aponta para uma educação técnico-científica que prepara o educando para atuar conscientemente, como sujeito, ou seja, uma educação capaz de formar um homem que assume a tarefa da construção e reconstrução do mundo, assume a tarefa do protagonismo histórico, mas sabendo que o mundo é mundo intersubjetivo. A emancipação supõe a capacidade da tematização das distorções no mundo da vida provocadas pela colonização sistêmica e assim, intervir em prol de uma sociedade dialógica, na qual o argumento racionalmente motivado seja o mote e critério da ação humana. A construção de uma sociedade pautada na dialogicidade e na comunicação racionalmente motivada é um exemplo de questão que não pode ser realizada pela técnica e ciência, pois depende de questões de fundo, anteriores a elas.

Como a técnica e a ciência são insuficientes para responder aos desafios humanos, inclusive os advindos delas mesmas, é preciso por em andamento uma discussão política. Técnica, ciência e educação são marcadas pela intencionalidade na medida em que são formas próprias de ação do homem sobre o mundo. Como ações intencionais estão atravessadas pela política, é impossível a educação técnico-científica assumir uma posição de neutralidade política. Por isso a partir de Habermas e Freire, tematizamos a democracia participativa como

elemento importante na educação profissional e tecnológica desenvolvida nos IFETs. A legislação que cria e normatiza essas instituições estabelece importantes mecanismos institucionais como a eleição para reitores e diretores de Câmpus com voto paritário entre docentes, técnicos-administrativos e discentes, e, Conselho Superior representativo como órgão máximo dos IFETs. Isso demonstra que a estrutura organizacional prima por estabelecer mecanismos que possibilitem a democracia, mas essa questão mostrou-se controversa, segundo os entrevistados, pois paradoxalmente há pouca participação. Segundo eles, ter instituições democráticas não garante a democracia, a democracia só se efetiva através da participação democrática, por isso, a prática da democracia participativa possui um papel pedagógico importante para a formação dos educandos. A prática democrática supõe o diálogo como princípio orientador. A democracia sem abertura ao diálogo se reduz a formalismo. Daí a importância do diálogo como princípio educativo quando falamos em educação emancipatória.

A educação técnico-científica emancipatória não se restringe ao simples progresso técnico-científico e busca desenvolver-se enquanto educação em sentido mais amplo, portanto, está implicada com o desenvolvimento dos demais aspectos da vida humana. Ao apontar isso, a pesquisa empírica corroborou com a concepção de educação técnico-científica emancipatória desenvolvida através da complementaridade do pensamento de Habermas e Freire. A análise documental e as entrevistas indicaram que a educação profissional e tecnológica em implantação nos Institutos Federais de Educação possui como sua marca inovadora a perspectiva de construção dessa educação emancipatória, o que está ocorrendo, apesar de algumas contradições e dificuldades que foram levantadas nessa pesquisa. Sobre esse aspecto merece destaque a suspeita, evidenciada nas entrevistas, de que o discurso de uma educação emancipatória que rompe com o histórico dual e tecnicista pode ser uma fachada ideológica para ocultar interesses sistêmicos. Por isso é necessário um acompanhamento crítico da implantação dos IFETs no sentido de clarificar qual projeto de desenvolvimento realmente está sendo fomentado com a implantação dessas instituições.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 2ª Ed. São Paulo: Mestre Jou, 1962.
- ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2006.
- ALMEIDA, Guido Antonio de. Nota preeliminar do tradutor. In: ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1985. p. 7-8.
- ANDREOLA, Balduino A. Carta-prefácio a Paulo Freire. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- ARAGÃO, Lúcia. Apresentação. In: HABERMAS, Jürgen. **Agir comunicativo e razão destrancendentalizada**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.
- BANNELL, Ralph Ings. **Habermas & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é o método Paulo Freire**. 17ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.
- BRASIL. **Decreto nº 5.154** de 23 de julho de 2004.
- BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 16** de 05 de outubro de 1999. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.
- BRASIL. **Lei nº 11.892** de 29 de dezembro de 2008.
- BRÉHIER, Émile. **Historia de la Filosofia**. Tomo Tercero. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, sd.
- BOLZAN, Jose. **Habermas: razão e racionalização**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.
- BOUFLEUER, José Pedro. **Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas**. 3ª ed. Unijuí: Ed. Unijuí, 2001.
- _____. Cognoscente (ato). In: In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J.(Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- CANIELLES, Ariela dos Santos; OLIVEIRA, Avelino da Rosa. **A emancipação humana: uma abordagem a partir de Karl Marx**. Anais [Recurso eletrônico]. V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo. Florianópolis: UFC/PPGE, 2011.
- CENCI, Angelo. **Ética, racionalidade e modernidade**. Passo Fundo: Ediupf, 1996.
- COLIN, Denis. **Compreender Marx**. 2ªed. Petrópolis: Vozes, 2008.

COLMENARES, Flor Delgado de. **La educación contemporânea entre la racionalidad y la emancipación.** In: Acción Pedagógica. Caracas: Vol.11, n. 2, 2002.

DALBOSCO, Claudio Almir; FLICKINGER, Hans-Georg (org). **Educação e maioridade: dimensões da racionalidade pedagógica.** São Paulo: Cortez; Passo Fundo: Ed. da Universidade de Passo Fundo, 2005.

DANTAS, Leda. **Educação e ética: a conquista da autonomia segundo Jürgen Habermas.** In: Revista Espaço Pedagógico. Passo Fundo: Vol. 10, n. 1, Jan/Jun. 2003.

DELPHINO, Fátima Beatriz de Benedictis. **A educação profissional: contraponto entre as políticas educacionais e o contexto do mundo produtivo.** São Paulo: ícone, 2010.

DUTRA, Delamar José Volpato. **Razão e Consenso em Habermas: a teoria discursiva da verdade, da moral, do direito e da biotecnologia.** 2ª ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2005.

FÁVERO, Altair Alberto. Racionalidade e educação numa perspectiva habermasiana. In: FÁVERO, Altair Alberto; DALBOSCO, Claudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique (orgs). **Filosofia, educação e sociedade.** Passo Fundo: UPF, 2003.

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. (Prefácio). In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FLICKINGER, Hans Georg. **Trabalho e emancipação: observações a partir da teoria marxiana.**In: Veritas. v. 37, nº 148. Porto Alegre, 1992, p. 499-509.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade.** 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **A importância do ato de ler.** 45ª ed. São Paulo: Cortez, 2003a.

_____. **À sombra desta mangueira.** 2ª ed. São Paulo: Olho d'água: 1995.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** Trad. Kátia de Mello e Silva. 3ª ed. São Paulo: Editora Moraes, 1980.

_____. **Educação e Mudança.** Trad. Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martin. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Educação como prática da liberdade.** 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. **Extensão ou comunicação.** 10 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____; NOGUEIRA, Adriano. **Que Fazer: Teoria e Prática em educação popular.** 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 35ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Política e educação.** 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2003b.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Olho d'água, 1997.

_____. ; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor.** Trad. Adriana Lopez. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAG, Barbara. **Dialogando com Jürgen Habermas.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2005.

_____. **Piaget e a filosofia.** São Paulo: Editora UNESP, 1991.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo.** Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 25-41.

FROMM, Erich. **O medo à liberdade.** Trad. Octavio Alves Velho. 10ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.

GIACOIA JUNIOR, Oswaldo. **Sonhos e pesadelos da razão esclarecida: Nietzsche e a modernidade.** Passo Fundo: UPF, 2005.

GOERGEN, Pedro. **Teoria da ação comunicativa e práxis pedagógica.** In: Revista Espaço Pedagógico. Passo Fundo: Vol. 10, n. 1, Jan/Jun. 2003.

GOMES, Luiz Roberto. **Educação e consenso em Habermas.** Campinas: Editora Alínea, 2007.

HABERMAS, Jürgen. **A crise de legitimação no capitalismo tardio.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002a.

_____. **A ética da discussão e a questão da verdade.** Trad. Marcelo Brandão Cipola. São Paulo: Martins Fontes, 2004a.

_____. **Agir comunicativo e razão destrancendentalizada.** Trad. Lucia Aragão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002b.

_____. **A Lógica das Ciências Sociais.** 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

- _____. **Conhecimento e interesse**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.
- _____. **Consciência moral e agir comunicativo**. Trad. Guido A. de Almeida. 2ª ed. Rio de Janeiro, 2003a.
- _____. **Mudança estrutural na esfera pública**. 2ª ed. Rio de Janeiro, 2003b.
- _____. **O discurso filosófico da modernidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2002c.
- _____. **O futuro da natureza humana**. São Paulo: Martins Fontes, 2004b.
- _____. Para o uso pragmático, ético e moral da razão prática. Trad. Márcio Suzuki. In: **Dialética e liberdade**: Festschrift em homenagem a Carlos Roberto Cirne Lima. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes; Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1993a.
- _____. **Para a reconstrução do materialismo histórico**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- _____. **Passado como futuro**. Trad. Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993b.
- _____. **Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos**. Trad. Flávio Beno Siebeneichler. 2ª ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002d.
- _____. **Técnica e ciência como ideologia**. Lisboa: Edições 70, 2009.
- _____. **Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos**. Madrid: Cátedra, 1989.
- _____. **Teoría de la acción comunicativa I: racionalidade de la acción y racionalização social**. Madrid: Taurus, 1987a.
- _____. **Teoría de la acción comunicativa II: crítica de la razón funcionalista**. Madrid: Taurus, 1987b.
- _____. Trabalho e interação. In: **Técnica e ciência como ideologia**. Lisboa: Edições 70, 2009b, p. 11- 43.
- _____. **Verdade e Justificação: ensaios filosóficos**. Trad. Milton Camargo Mota. São Paulo: Edições Loyola, 2004c.
- _____. **Teoría do agir comunicativo 1: racionalidade da ação e racionalização social**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012a.
- _____. **Teoría do agir comunicativo 2: sobre a crítica da razão funcionalista**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012b.
- HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo – Parte I**. 14ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. A questão da técnica. In: **Ensaio e Conferências**. 7ª Ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2006.

HERMANN, Nadja. **Ética e estética: a relação quase esquecida**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

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

_____. **Validade em educação: intuições e problemas na recepção de Habermas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

HONNETH, Axel. **Crítica del poder**. Madrid: Machado Libros, 2009.

JAEHN, Lisete. **Educação para a emancipação em Adorno**. Passo Fundo: UPF, 2005.

JURACY, Caetana. (org.). **Institutos Federais Lei 11.892, de 29/12/2008**. Comentários e Reflexões. Natal: IFRN, 2009.

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Prática**. Trad. Afonso Bertagnoli. 4ª ed. Rio de Janeiro: Ediouro, sd.

_____. **Crítica da Razão Pura**. In: Os Pensadores. Trad. Valério Rohden e Udo Valdur Moosburger. São Paulo: Nova Cultural, 1996a.

_____. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. In: Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

_____. **Que significa orientar-se no pensamento?** In: Textos Seletos. Trad. Floriano de Sousa Fernandes. 3ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2005a.

_____. **Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento”?(Aufklärung)**. In: Textos Seletos. Trad. Floriano de Sousa Fernandes. 3ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2005b.

_____. **Sobre a Pedagogia**. Trad. Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1996b.

LARROSA, Jorge. **Nietzsche e a educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MAAR, Wolfgang Leo. Educação, sujeição e crítica na perspectiva de Adorno. In: DALBOSCO, Claudio Almir; TROMBETTA, Gerson Luís; LONGHI, Solange Maria. (Orgs.). **Sobre filosofia e educação: subjetividade e interdisciplinaridade na fundamentação pedagógica**. Passo Fundo: UPF, 2004. p. 165-184.

MACPHERSON, C.B. **A Teoria Política do Individualismo Possessivo de Hobbes até Locke**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

MANFREDI, Silvia Maria Manfredi. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo:: Cortez, 2002.

MARQUES, António. **Sujeito e perspectivismo: seleção de textos de Nietzsche sobre teoria do conhecimento.** Lisboa: Dom Quixote, 1989.

MARTINI, Rosa Maria Filippozzi. **Antecipação de Kant ao problema das vertentes epistemológica e ética da educação.** In: Educação & realidade. Porto Alegre: 18(2): 109-118, jul./dez. 1993.

_____. A questão do sujeito e o mal-estar pós-moderno: ressonâncias no contexto da educação. In: AZEVEDO, H; GHIGGI, G; OLIVEIRA, A. **Interfaces: temas de educação e filosofia.** Pelotas: Editora Universitária UFPEL, 2009.

_____. **Habermas e a crítica do conhecimento pedagógico na pós-modernidade.** In: Educação & realidade. Porto Alegre: 21(2): 9-29, jul./dez. 1996.

_____. Mundo da vida, diálogo e crítica: em busca de atalhos para um encontro entre Habermas e Paulo Freire. In: SILVEIRA, F.T.; GHIGGI, G.; PITANO, S.C.(Orgs.). **Leituras de Paulo Freire: contribuições para o debate pedagógico contemporâneo.** Pelotas: Seiva Publicações, 2007.

MARKET, Werner (org.). **Trabalho, qualificação e politécnica.** Campinas: Papius, 1996.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino.** Campinas: Navegando, 2011.

_____. **A Ideologia Alemã/Teses sobre Feuerbach.** São Paulo: Editora Moraes, 1984.

MCCARTHY, Thomas. **La Teoría Crítica de Jürgen Habermas.** 3ª ed. Madrid: Tecnos, 1995.

MEC. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia:** um novo modelo em educação profissional e tecnológica. Concepção e Diretrizes. 2010. 43p.

MESSER, August. **História da Filosofia.** Lisboa: Editorial Inquérito, 1946.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 28ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

MOREIRA, Carlos Eduardo. Emancipação. In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J.(Orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MORROW, Raymond Allen; TORRES, Carlos Alberto. **Reading Freire and Habermas: critical pedagogy and transformative social change.** New York: Teachers College Press, 2002.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio e educação profissional. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo.** Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 58-79.

MÜHL, Eldon Henrique. A criança e a educação para a maioria: considerações a partir de Walter Benjamin. In: DALBOSCO, Claudio Almir; FLICKINGER, Hans-Georg (org). **Educação e maioria:** dimensões da racionalidade pedagógica. São Paulo: Cortez; Passo Fundo: Ed. da Universidade de Passo Fundo, 2005.

_____. **Habermas e a educação: ação pedagógica como agir comunicativo.** Passo Fundo: UPF, 2003.

MÜLLER-LAUTER, Wolfgang. **A doutrina da vontade de poder em Nietzsche.** Trad. Oswaldo Giacoia Junior. São Paulo: Annablume, 1997.

NIETZSCHE, Friedrich. **Além do bem e do mal: prelúdio a uma filosofia do futuro.** Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

_____. **Genealogia da Moral: uma polêmica.** Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. **Obras incompletas.** In: Os Pensadores. Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

_____. **O Nascimento da tragédia: ou helenismo e pessimismo.** Trad. J. Guinsburg. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

NIQUET, Marcel. **Teoria realista da moral.** São Leopoldo: Editora Unisinos, 2003.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica.** Natal: IFRN, 2010.

PINZANI, Alessandro. **Habermas.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

PIZZI, Jovino. **Ética do discurso: a racionalidade ético-comunicativa.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

_____. **O Conteúdo Moral do Agir Comunicativo.** São Leopoldo: Editora Unisinos, 2005.

PRESTES, Nadja Mara Hermann. **A educação, a razão e a autonomia.** In: Educação e filosofia. Uberlândia, MG Vol. 7, n. 13 (jan./jun. 1993), p. 61-70.

_____. **Educação e racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

RAMOS, Marise. O Ensino Médio integrado. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo.** Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 42-57.

ROMÃO, José Eustáquio. **Pedagogia dialógica.** São Paulo: Cortez e Instituto Paulo Freire, 2002.

ROUANET, Sérgio Paulo. **As razões do iluminismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

SAFRANSKI, Rüdiger. **Nietzsche: biografia de uma tragédia**. Trad. Lya Luft. São Paulo: Geração Editorial, 2001.

_____. **Heidegger: um mestre da Alemanha entre o bem e o mal**. São Paulo: Geração Editorial, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SARUP, Madan. **Marxismo e a educação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.

SAVIANI, Dermeval. Perspectiva marxista do problema subjetividade-intersubjetividade. In: DALBOSCO, Claudio Almir (org.). **Sobre filosofia e educação: subjetividade e intersubjetividade na fundamentação da práxis pedagógica**. Passo Fundo: UPF, 2004.

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

STEIN, Ernildo. **A caminho de uma fundamentação pós-metafísica**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997.

_____. **Mundo vivido: das vicissitudes e dos usos de um conceito da fenomenologia**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

_____. **Introdução ao pensamento de Martin Heidegger**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

TAYLOR, Charles. **As Fontes do Self: A construção da identidade moderna**. Trad. Adail Ubirajara Sobral e Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Editora Loyola, 1997.

TREVISAN, Amarildo L. **Filosofia da educação: mimesis e razão comunicativa**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da praxis**. 2º ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VINCENTI, Luc. **Educação e Liberdade: Kant e Fichte**. Trad. Elcio Fernandes. São Paulo: Editora UNESP, 1994.

WERLE, Marco Aurelio. **Heidegger e a arte de questionar**. In: Aprender – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação. Vitória da Conquista: Ano VI, nº 10, 2008, p. 17-31.

WIGGERSHAUS, Rolf. **A Escola de Frankfurt: história, desenvolvimento teórico, significação política**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002.

ZITKOSKI, Jaime José. **Paulo Freire & a Educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. A pedagogia freireana e suas bases filosóficas. In: SILVEIRA, F.T.; GHIGGI, G.; PITANO, S.C.(Orgs.). **Leituras de Paulo Freire**: contribuições para o debate pedagógico contemporâneo. Pelotas: Seiva Publicações, 2007.

_____. **Educação popular e pós-modernidade**: um olhar em tempos de incerteza. In: Cadernos do IHU. São Leopoldo: Ano 5, nº 21, 2007.

_____. **Horizontes de refundamentação em educação popular**. Frederico Westphalen, Ed. URI, 2000.

ZATTI, Vicente. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. Disponível em <http://www.pucrs.br/edipucrs/online/autonomiaeducacao.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2011.

_____. Nietzsche e a Educação. In: OLIVEIRA, W.; SILVA, S.S.(Orgs.). **Leituras em Educação – Vol. 2**. São Mateus: Opção, 2008. p. 101-116.

ANEXO 1

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Pesquisa de Doutorado:

Educação técnico-científica emancipatória nos IFETs: um olhar através de Habermas e Freire.

Nome do Pesquisador: Vicente Zatti

Orientadora: Dr^a. Rosa Maria Martini

Coorientador: Dr. Jaime Zitkoski

O Sr (sra) está sendo convidado (a) a participar deste estudo através da realização de entrevista focalizada. O Sr (sra) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do pesquisador (51) 96744605, ou e-mail vicentezatti@yahoo.com.br.

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais, riscos ou prejuízos, e, nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade. Somente o pesquisador, a orientadora e o coorientador terão conhecimento dos dados identificados. O pesquisador se compromete em divulgar os resultados obtidos, mantendo a confidencialidade da identidade dos entrevistados.

Ao participar desta pesquisa o Sr (sra) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes para a área de conhecimento pesquisada.

O Sr (sra) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Assinatura do Entrevistado

CPF do Entrevistado

Assinatura do pesquisador

Porto Alegre, _____ de _____ de _____.

ANEXO 2

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO PARA ENTREVISTA FOCALIZADA

Pesquisa de Doutorado: Educação técnico-científica emancipatória nos IFETs: um olhar através de Habermas e Freire.

Nome do Pesquisador: Vicente Zatti

Orientadora: Dr. Rosa Maria Martini

Coorientador: Dr. Jaime Zitkoski

ASPECTOS A SEREM DISCUTIDOS COM OS GRUPOS ENTREVISTADOS:

1) Caráter emancipatório da proposta dos IFETs;

O que é emancipação? Como se caracteriza essa emancipação pretendida na proposta dos IFETs? Essas instituições conseguem efetivar a emancipação pretendida?

2) Foco de atuação dos IFETs;

O documento *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: Concepções e Diretrizes* (MEC, 2010) situa como foco a “justiça social, a equidade, a competitividade econômica e a geração de novas tecnologias.[...] Os novos Institutos Federais atuarão em todos os níveis e modalidades da educação profissional [...]”. Como essa multiplicidade de foco auxilia ou atrapalha a efetivação da emancipação? Qual o papel da verticalização nesse contexto?

3) Função social dos IFETs;

A “primazia do bem social” (MEC, 2010) fica clara nos documentos que versam sobre os IFETs. Em que medida esse compromisso com a transformação social auxilia ou não na configuração de uma instituição que oferece formação emancipatória?

4) Ensino Médio de Nível Técnico Integrado;

O Decreto Nº 5.154 de 23 de julho de 2004 traz a possibilidade de integração entre educação profissional e nível médio. A Lei 11.892/2008 no Art. 8º estabelece que os Institutos Federais devem oferecer no mínimo 50% das vagas em nível médio, prioritariamente na forma de

cursos integrados. Há avanços quanto à oferta de cursos com currículo integrado para a formação emancipatória? Há um potencial emancipatório nessa integração?

5) Tecnicismo e emancipação;

O Ministério da Educação (2010, p. 19-20), atribui aos IFETs o papel de afastarem-se do oferecimento de uma educação funcionalista, que tem como foco apenas a formação de mão de obra, o que pode representar a superação do tecnicismo. Isso realmente ocorre? Qual o papel da qualificação técnica para uma formação emancipatória?

6) Formação humana;

Como se dá a articulação capacitação técnica e formação humana? Como isso está relacionado com a emancipação?

7) Democracia e diálogo;

Quais instrumentos buscam construir um espaço democrático nos IFETs? Eles possibilitam a construção de um ambiente dialógico, um espaço comunicativo livre de coação? O espaço democrático é importante para a formação emancipatória?

8) Articulação Ensino, Pesquisa e Extensão:

A proposição da articulação entre ensino, pesquisa e extensão, possui alguma influência para a configuração de uma proposta emancipatória?

9) Pesquisa aplicada e dependência tecnológica;

Qual a relação entre pesquisa aplicada nos IFETs, produção tecnológica autônoma e emancipação?

10) Política;

Qual o papel político dos IFETs? Há alguma relação entre reproduzir/transformar a sociedade com a emancipação? Qual a relação entre cidadania e emancipação?