

EDUCAÇÃO, TÉCNICA, CIÊNCIA E EMANCIPAÇÃO

Vicente Zatti*
Édson Regis de Jesus**
Marlon André da Silva***

Resumo: O presente artigo busca promover a reflexão e a problematização da proposta educacional que move os Institutos Federais de Educação, criados em 2008. Para isso, realizamos a leitura, interpretação e discussão de obras do filósofo Jürgen Habermas, que reconstrói o conceito moderno de emancipação, bem como analisamos a legislação de criação dos IFETs e elementos evidenciados no processo de implantação dessas instituições. A pesquisa indica a diferenciação entre educação tecnicista, pautada exclusivamente em uma racionalidade instrumental, e educação emancipatória, pautada por uma racionalidade comunicativa, dialógica. A efetivação da emancipação na educação profissional e tecnológica supõe que a técnica e a ciência mantenham o mundo da vida como seu horizonte de validação e que haja a integração da capacitação técnica com uma formação que envolva também política, ética e estética.

Palavras-chave: Educação profissional e tecnológica. Técnica. Educação emancipatória.

1 Introdução

Este trabalho busca realizar uma abordagem crítica sobre a educação profissional e tecnológica, com ênfase ao exame de uma educação que se propõe como emancipatória. O conceito de educação emancipatória se estabelece hoje como característica do discurso oficial do projeto de educação profissional e tecnológica em implantação nos Institutos Federais de Educação (IFETs). Tal discurso precisa ser problematizado no sentido de tematizar as condições efetivas de sua realização. A formação técnico-científica precisa ser atravessada por esse debate para que a técnica e a ciência, com vistas à profissionalização do sujeito, não sejam reduzidas ao treinamento técnico-científico, tecnicista, em detrimento de outras dimensões educativas (éticas, estéticas, políticas...) que podem ser intencionalmente esquecidas, causando uma ilusão de se estar conduzindo um processo emancipatório.

* Professor de Filosofia do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) – Câmpus Canoas. Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Licenciado em Filosofia.

** Servidor Técnico-administrativo do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) – Câmpus Canoas. Graduado em Filosofia e Pós-graduado em Educação em Direitos Humanos.

*** Professor de Educação Física do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) – Câmpus Canoas. Mestre em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí) e Doutorando em Educação Física pela Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEF-UFRGS).



Realizamos tal debate fundados na teoria do filósofo alemão Jürgen Habermas. Partimos da obra *Técnica e ciência como ideologia*, na qual o filósofo volta-se à crítica do positivismo e tecnocracia, que transformam a técnica e a ciência em instrumentos de manipulação ideológica e dominação. Situamos a história da educação profissional e tecnológica brasileira no contexto dessa crítica habermasiana para apontar dificuldades inerentes à efetivação de uma educação que se queira emancipada. Em seguida, apresentamos os conceitos de racionalidade comunicativa e mundo da vida como possibilidades para construir uma educação profissional e tecnológica emancipatória. Alicerçados nos aspectos acima indicados, por fim, debatemos elementos relacionados à educação emancipatória nos Institutos Federais de Educação.

O objetivo desta reflexão não é revisar literaturas ou teorias, pois não almejamos realizar uma genealogia, mas, tão somente, trazemos para o debate alguns conceitos referentes à educação emancipatória. Tal debate é imprescindível hoje, pois a educação profissional e tecnológica está em expansão no Brasil com a atribuição irrefutável de desenvolvimento material de nossa nação. Neste sentido, é tarefa dos Institutos Federais de Educação ir além do desenvolvimento material. Cabe a eles proporcionar a formação para o pensar, que só pode acontecer através de uma formação que não se restrinja à capacitação técnica.

2 Técnica e ciência como ideologia

A partir do advento da modernidade, o projeto de civilização calcou-se sobre as bases, que se afirmam como indiscutivelmente concretas, da racionalidade voltada para o entendimento e dominação do mundo objetivo. Para tal, essa linha de pensamento utilizou-se ou moldou-se sobre as linhas de uma razão dirigida a fins, um instrumento de dominação que, para atingir o seu ápice, desenvolveu a técnica e a ciência que se tornaram ideológicas e que mascararam processos dominadores [de classes]. Desta forma, o pensar moderno que, inicialmente, trazia o homem de volta à luz do entendimento, o “*aufklärung*”, inadvertidamente, o impele para o lado sombrio da razão ideológica e manipulável.

Visando localizar a educação profissional e tecnológica brasileira, com referência maior na expansão da rede federal na última década, neste primeiro momento nos utilizaremos do filósofo alemão Jürgen Habermas (DÜSSELDORF, 1929-), em especial a discussão realizada no livro *Técnica e ciência como ideologia* (2009), o qual trata enfaticamente de uma análise do conceito de razão/racionalização, indicando a dualidade do



referido projeto moderno, a saber, progresso científico enquanto desenvolvimento da força de produção ou enquanto projeto ideológico e manipulável.

Em um país como o Brasil, com mais de trezentos anos de escravidão, a ideia do trabalho manual era considerada como algo negativo (destinada aos escravos, negros africanos e índios). Em 1909, com a criação das escolas de Aprendizes e Artífices, a educação técnica e profissional passou a ser instrumento de política voltado para as 'classes desprovidas', os desvalidos, sendo o início de um ensino assistencialista, tecnicista e excludente, um reflexo das desigualdades econômicas e sociais advindas desde a colonização. A partir da década de 30, com a criação das escolas industriais e técnicas, o ensino passa a estar sustentado pela ideologia da jovem indústria brasileira, na qual o empresariado requer um ensino que supra as suas demandas, criando uma ideologia para justificá-lo, fazendo da educação técnica um pragmatismo de manutenção do operariado, o que vem a receber maior notabilidade nos “50 anos em 05”, de Juscelino Kubitschek, quando o ensino brasileiro de então se destina a reproduzir a força de trabalho para o mercado, aderindo ideologicamente aos interesses do capital.

A própria Lei 9394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, em seu § 2º do Art. 1º retrata e dá visibilidade à preponderância da ideologia por trás das relações do trabalho, ao afirmar que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. É desta forma que se cria um ideário social, como a conclusão de que o desemprego é fruto da má qualificação dos trabalhadores, ou que as crises econômicas independem da relação conflituosa dos interesses do capital e do ser humano, quando se omitem os interesses obscuros que permeiam a técnica como instrumento de dominação ideológica.

Dito isto, ressalvado o devido mérito, a proposta da educação técnica e profissional deteve seu maior empenho em estar centrada sobre o conceito de ação racional dirigida a fins, isto é, à racionalidade positivista e desenvolvimentista. Apenas com o avanço do progresso científico e da sua técnica é que passa a existir a legitimidade institucional de uma sociedade, fazendo com que o que a excede não faça parte do *mundo da vida* – conceito este que será abordado na sequência.

Em consonância com o citado acima, Habermas utiliza-se de Herbert Marcuse para criticar o conceito de racionalização, já descrito por Weber. Marcuse afirma que todo processo de racionalização – embora muito diferente da razão, enquanto *logos* grego – é um meio, uma ação estratégica de dominação, que se propõe a fins prévia e obscuramente estabelecidos,



desprovido de qualquer sentido político. Ao criticar Max Weber, Marcuse afirma que “o conceito de razão técnica é talvez também em si mesmo ideologia. Não só a sua aplicação, mas já a própria técnica é dominação metódica, científica, calculada e calculante (sobre a natureza e sobre o homem)” (HABERMAS, 2009, p.46).

Dessa forma, a proposta da técnica é um fim de dominação de alguém sobre algo, reduzindo a racionalidade, projeto moderno, ao horizonte instrumental, convergindo para a legalidade da dominação (política, cultural...), uma vez que todo e qualquer objeto da técnica é a própria dominação, tornando inviável qualquer projeto que se queira emancipador. Cabe o questionamento: quem pensa os rumos da técnica domina a sociedade?

Posto dessa forma, temos de concordar com Habermas ao afirmar que a técnica não é neutra e é dependente de elementos políticos velados,

O a priori tecnológico é um a priori político, na medida em que a transformação da natureza tem como consequência a do homem, e em que 'as criações derivadas do homem' brotam da totalidade social e a ela retornam. Pode, no entanto, insistir-se em que a maquinaria do universo tecnológico – pode servir de acelerador ou de freio a uma sociedade. Uma calculadora eletrônica pode servir tanto a um regime capitalista como a um regime socialista; um ciclotrão pode ser um bom instrumento, tanto para um partido adepto da guerra como para um partido pacifista... No entanto, se a técnica se transforma na forma englobante da produção material, define então uma cultura inteira; e projeta uma totalidade histórica – um 'mundo'. (HABERMAS, 2009, p. 54-55).

De fato, se a técnica como racionalidade de dominação é capaz de sobreviver como um parasita, haveria ainda espaço para uma educação profissional e tecnológica que se pretende emancipatória? Tal emancipação não seria apenas mais uma faceta de um mundo criado pela própria técnica?

Para Frigotto, o projeto educativo do capital, entendido aqui como o fim da razão técnica instrumental, propõe a toda educação, em específico à educação técnica e profissional,

[...] uma perspectiva de adestramento, acomodação, mesmo que se utilizem noções como as de educação polivalente e abstrata. Trata-se de conformar um cidadão mínimo, que pensa minimamente e que reaja minimamente. Trata-se de uma formação numa ótica individualista, fragmentária – que sequer habilita o cidadão e lhe dê direito a um emprego, a uma profissão, tornando-o apenas um mero “empregável” disponível ao mercado de trabalho sob os desígnios do capital em sua nova configuração (FRIGOTTO, 2001, p. 80).

Esta formação fragmentada encontra respaldo quando o ensino é voltado exclusivamente à técnica. Parte-se de um processo ideológico de sociedade que se baseia



exclusivamente na despolitização do ser humano, no momento em que faz das pretendidas “bases científicas” as verdades da educação, como os axiomas da neutralidade científica, apenas o ser/fato é suscetível de análise e planejamento racional por estar disponível a experimentos. Daí pode partir qualquer manipulação, quando se impede um pensamento que rompa com o padrão científico.

Em 2008, com a criação dos Institutos Federais de Educação, se evidencia uma proposição de superação deste quadro tecnicista presente no histórico da educação profissional e tecnológica brasileira. Com isso, pretende-se a implantação de um modelo de educação emancipatória. Isso implica em romper com o reducionismo ao “comprovado cientificamente” e eleger a interação que surge das relações do trabalho (esferas como ética, estética, política...) como criadora de um espaço valioso para o desenvolvimento de uma nova racionalidade de sujeitos que realizam uma descompressão da técnica como verdade, a saber, a racionalidade comunicativa.

3 Racionalidade comunicativa e mundo da vida

A técnica e a ciência não são neutras porque elas 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. Mas o que é mundo da vida? Para Habermas (2002a, p. 169), o mundo da vida 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. É algo que todos nós temos sempre presente, de modo intuitivo e “não-problemático”, como sendo uma totalidade pré-teórica (HABERMAS, 2002c, p. 48). “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, 2003, p. 167). Segundo Stein (2004, p. 46), o conceito de mundo da vida se liga a 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, 2003, p. 33). Ou seja, o progresso técnico e o científico não têm uma legitimidade própria, eles estão interligados e interdependentes com esferas como ética, estética, política. Por isso a educação



profissional e tecnológica precisa manter seu horizonte formativo amplo, abordando a vida humana em sua amplitude. Por maior objetividade que técnica e ciência possuam, é no mundo da vida que 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 ser empregadas 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). Por isso, o plano da objetividade pressupõe a intersubjetividade. Como a técnica e a ciência mantêm 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. 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.

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 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).

Habermas (1989, p. 385) opõe às ações instrumentais 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 (2002c, 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. Diferentemente da ação instrumental, 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).

A ação voltada ao entendimento cumpre funções no processo de reprodução do mundo da vida. Para Habermas (1987, 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. Por isso, Habermas pensa os conceitos de racionalidade comunicativa e mundo da vida como complementares.

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. 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 (MÜHL, 2003). 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. Desse modo, a ciência e a técnica mantêm uma inevitável referência ao mundo da vida. Sobre o pano de fundo do mundo da vida são constituídas as próprias ciências.

Todo o conhecimento precisa ser compreendido como parte do mundo da vida, e a compreensão de seu sentido, sua inteligibilidade, depende 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 A educação emancipatória nos Institutos Federais de Educação

Tendo como pressuposto os entendimentos tratados até aqui sobre os conceitos habermasianos de razão comunicativa, técnica e ciência como ideologia e as relações entre o mundo da vida e a razão, aprofundamos aqui a discussão em torno da concepção de educação que permeia os IFETs e em que medida os conceitos tratados se relacionam.

O mote que nos conduz nesta empreitada tem sua origem nas concepções e diretrizes oficiais que norteiam a educação nessas instituições de ensino profissional. Segundo a Lei 11.892, art. 7º inciso V, os Institutos Federais devem “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” (BRASIL, 2008). Também Eliezer Pacheco, Secretário de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), do Ministério da Educação (MEC), à época da implantação dos IFETs, em artigo que trata sobre as novas perspectivas para Rede Federal de Educação Profissional, enfatiza a educação como política social capaz de emancipar. Segundo o autor, “nos recusamos a formar consumidores no lugar de cidadãos, a submeter a educação à lógica do capital, colocando o currículo como instrumento de simples treinamento de habilidades e técnicas a serviço da reprodução capitalista” (PACHECO, 2012).

Ainda, de acordo com o Secretário, não se trata de uma ação educadora qualquer, mas sim, “de uma educação vinculada a um Projeto Democrático, comprometido com a



emancipação dos setores explorados de nossa sociedade” (PACHECO, 2012). Assim temos, de acordo com os documentos oficiais, e da mesma forma que inúmeras outras instituições de ensino (independente da natureza da instituição), que a concepção de educação pensada para os IFETs se dá na perspectiva de uma formação emancipatória. Perspectiva essa que, no nosso entendimento, é de difícil contraponto, talvez por isso tenha se tornado uma espécie de “emblema”, ou seja, um discurso cada vez mais recorrente, a ponto de ser considerado lugar-comum.

Um breve olhar para a história da modernidade nos permite entender que a aposta na maioria ou emancipação dos homens como tarefa fundamental da educação é um projeto iluminista¹. Nas palavras de Japiassú e Marcondes (2006, p.142), “os iluministas consideravam que o homem poderia se emancipar através da razão e do saber, ao qual todos deveriam ter livre acesso”.

Esclarecimento é a grande perspectiva da utopia iluminista, cuja fonte é a razão, faculdade do julgar e do entendimento. Dela, e somente dela, poderá emergir um novo homem, sábio e instruído. Segundo Kant (1985, p.100):

Esclarecimento 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 seu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento.

Formar um sujeito crítico e transformador, disseminar a racionalidade como fonte de todo o conhecimento, como compreensão universal: eis o ideal pedagógico do Iluminismo. A compreensão universal envolve tanto o desenvolvimento da capacidade cognitiva como o da prático-moral; o que é comum a ambos é a capacidade explicativa última, ou seja, a capacidade de fundamentar os conhecimentos e as ações por meio de argumentos e princípios racionais. A principal atitude pedagógica é a autonomia do sujeito no questionamento dos fundamentos últimos dos seus atos prático-morais e cognitivos (MÜHL, 2003).

Dessa forma, a defesa de uma educação com viés emancipador está diretamente vinculada à aceitação da ideia de que devemos prosseguir na tradição do Iluminismo, acreditando, como Habermas (apud FENSTERSEIFER, 2001), que a modernidade não está extinta, apenas é um projeto que se encontra incompleto. Assim, pela linha de pensamento

1 Sobre Iluminismo, ver Japiassú e Marcondes (2006, p.142).



desse autor, é nosso dever dar seguimento ao projeto da modernidade, completando-o, corrigindo-o, entendendo-o como fonte de valorização humana. Para Mühl (2003, p.20), “o equilíbrio da posição habermasiana em relação ao projeto da modernidade consiste, por um lado, em não procurar defendê-lo excessivamente e, por outro, em não concebê-lo como totalmente fracassado”. Afinal, seria possível afirmar que acabou a vontade de explorar possibilidades futuras de uma vida coletiva melhor, menos ameaçada?

Apostando em uma resposta negativa à questão acima, decorre o entendimento de que instituições de ensino que acreditam na função emancipatória da razão/educação, como é caso dos Institutos Federais de Educação, também compartilham de ideias como: o ser humano pode sair de sua minoridade; a mudança da história é possível; a importância de cidadãos críticos na/da sociedade. Quando tudo isso, sobretudo em conjunto, desaparece das nossas preocupações, é que se desfaz evidentemente a concepção moderna de educação.

Porém, o esforço para que tais apostas, as quais nos referimos acima, se materializem não tem se mostrado, ao longo da própria história moderna, tarefa fácil. Pelo contrário, de acordo com Fensterseifer (2001), o uso da razão enquanto autoridade única na defesa da liberdade dos homens, superando tiranias e fanatismos de toda ordem, encontra entre outros desafios,

[...] a tirania de uma racionalidade instrumental que toma os problemas práticos como assuntos técnicos, ilusão da ‘realidade objetiva’, sobre a qual o indivíduo não exerce nenhum controle, ocasionando a perda da capacidade dos indivíduos de refletirem sobre suas situações, bem como da capacidade de modificá-la através de seus atos (FENSTERSEIFER, 2001, p.126).

A dificuldade encontrada no enfrentamento desses desafios, entre outros, contribui para o aparecimento de uma vasta literatura que denuncia os limites e, em certo sentido, o fracasso do pensamento iluminista e do projeto pedagógico a ele inerente. “Se a racionalidade e a normatividade estão em crise, a educação que ensina saberes e comportamentos é atingida diretamente por isso”, afirma Goergen (apud MÜHL, 2003, p.46).

Apesar do aparecimento de diversas abordagens teóricas, com os mais diferentes matizes, que buscam resolver as questões que emergem da crise da racionalidade, no entendimento de Mühl (2003), são propostas que não se preocupam com a verdade de seus resultados, a racionalidade de seus argumentos e a coerência ética de seus procedimentos, ou seja, reduzem o conhecimento científico, racional, a um somatório de comentários e observações motivadas pelo senso comum. Decorrente dessa situação, ampliam-se as dúvidas



sobre *o que* ensinar e *como* agir; os objetivos e os fins educacionais tornam-se mais confusos e vagos. Diante da dificuldade de discernimento, os mais diferentes conhecimentos assumem o mesmo grau de validade e os valores tornam-se contingentes, dependentes da cultura de cada um ou, então, configura-se na escola a predominância do ideário sistêmico.

Habermas (apud MÜHL, 2003) argumenta que a predominância da racionalidade sistêmica traz como consequência uma progressiva colonização do mundo da vida escolar, bloqueando a ação comunicativa e implantando um processo ascendente de controle manipulativo, com a decorrente redução da liberdade e da participação no processo pedagógico de professores e alunos. Com efeito, o moderno Estado tecnocrático tem exigido o avanço da racionalidade instrumental e estratégica na escola, tornando-a uma entidade tecnologizada, voltada prioritariamente ao atendimento das exigências de legitimação sistêmicas. Na mesma linha de pensamento, Goergen (apud MÜHL, 2003, p. 49) descreve o quadro com propriedade:

O ensino será tanto mais valorizado quanto mais efetivamente contribuir para a performatividade do sistema geral através da formação das competências exigidas. Este, o sistema geral, não é questionado. Neste contexto, são privilegiadas todas as disciplinas que enquadram, adestram e qualificam o aluno para atuar dentro do sistema e todas as outras, reflexivas, culturais, artísticas e críticas de modo geral colocadas em segundo plano.

Contudo, é possível também pensar que a crítica generalizada que tem sido dirigida ao projeto da modernidade acaba por, numa expressão já clássica, “jogar a criança fora junto com a água do banho”. Daí algumas vozes dissonantes que assumem bandeiras de defesa desse projeto, tais como a democratização do acesso e permanência na escola, a oferta de ensino público gratuito e de qualidade nas escolas da rede federal de ensino profissional, o que, de acordo com Fensterseifer (2001, p. 283), tomando como referência Faraco, se faz “pela construção de práticas pedagógicas eficientes e eficazes que garantem a progressiva autonomia do aprendiz como parte do processo de sua imersão no espaço da cidadania”.

Também é importante lembrar que tanto as normas como as técnicas não podem ser negadas por princípio, mas sim quando assumem um caráter excludente e, portanto, ferindo a democracia tão cara à modernidade. Afinal, é sabido que o domínio de técnicas e o compartilhamento de normas são fundamentais para a integração social no âmbito das práticas culturais.

Nesse contexto, de reconstrução da modernidade, os IFETs podem efetivar a pretensão emancipatória do seu projeto na medida em que suas práticas não se restrinjam a ações



instrumentais e forem capazes de alavancar uma formação que desenvolva a racionalidade em sentido mais amplo, de acordo com o que expusemos, a racionalidade comunicativa. Desse modo, a pretendida educação emancipatória nos Institutos Federais, considerando sua vocação científica e tecnológica, poderá dar conta de formar cidadãos aptos a contribuir, de igual pé, tanto para o mercado de trabalho e crescimento econômico, quanto para o envolvimento sócio-político-cultural do país. Com um ensino que, de fato, seja emancipatório, o perfil do egresso será de um profissional capaz de identificar e produzir os conhecimentos tecnológicos necessários, possibilitando que ele não seja subjugado aos projetos de dominação emanados das mais diversas ideologias, preservando a sua autonomia.

5 Considerações finais

O diagnóstico habermasiano aponta a redução da racionalidade à racionalidade instrumental como característica central do positivismo que transforma ideologicamente o discurso técnico-científico no único válido. Dessa forma, esferas do mundo da vida, cujo âmbito de legitimidade está situado no entendimento, são colonizadas pela lógica sistêmica. Isso leva à tecnificação do mundo e à redução dos espaços em que a ação comunicativa possa imperar garantindo decisões estabelecidas através do diálogo entre os atores sociais. Exemplo dessa tecnificação são os modelos tecnicistas de educação, os quais reduzem seu itinerário formativo à capacitação técnica. Ao reduzir a formação à apreensão de conhecimentos técnicos, a educação está reproduzindo a colonização do mundo da vida pelo sistema.

Contrapondo a educação tecnicista, a educação emancipatória não se reduz à capacitação técnica. Parte da ideia de que todos os saberes humanos têm como origem o mesmo pano de fundo e, desse modo, devem ser apreendidos de forma integrada. Uma necessária competente capacitação técnica deve estar integrada à formação humana mais ampla, em que elementos como ética, estética e política possibilitem um pensar crítico, tanto sobre a realidade social quanto sobre o universo de produção dos conhecimentos técnico-científicos.

Considerando tais aspectos, em conjunto com a proposta de criação dos IFETs, a educação emancipatória não se constrói alicerçada apenas em uma racionalidade instrumental/mercadológica, como já nos demonstrou o passado da educação profissional no Brasil. O acionamento da formação emancipatória exige como pressuposto a racionalidade comunicativa. Isso implica a apreensão do diálogo, da prática do discurso, como o caminho

através do qual sujeitos racionais são capazes de, interativamente, chegarem ao entendimento, através da aceitabilidade racional do melhor argumento.

O entendimento racionalmente motivado, não coagido, é o único critério legítimo de definição de esferas ligadas ao mundo da vida. Esta discussão interativa deve acontecer, inclusive, em relação à proposta educacional a ser aplicada pelos IFETs, para que seja desenvolvida a racionalidade em sentido emancipatório.

EDUCATION, TECHNIQUE, SCIENCE AND EMANCIPATION.

Abstract: This article aims to promote reflection and questioning about the educational proposal that moves the Federal Education Institutes created in 2008. So, we performed reading, interpretation and discussion of works by the philosopher Jürgen Habermas, who rebuilds the modern concept of emancipation, as well as we analyzed the legislation creating the IFETs and elements highlighted in the process of implementing these institutions. This research indicates differentiation between technicist education, guided exclusively in an instrumental rationality, and emancipatory education, guided by a dialogical, communicative rationality. Effectuation of emancipation in professional and technological education supposes that technique and science remain the lifeworld as their horizon of validation and, that integration of technical training happens with a formation involving politics, ethics and esthetic too.

Keywords: Professional and technological education. Technique. Emancipatory education.

Referências

ARAUJO, R.; RODRIGUES, D. Referências sobre práticas formativas em educação profissional: o velho travestido de novo frente ao efetivamente novo. **Boletim Técnico do Senac**: a revista da educação profissional. A Revista da Educação Profissional, Rio de Janeiro, v. 36, n.2, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/362/artigo4.pdf>>. Acesso em: 09 ago. 2012.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 de dezembro de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm>. Acesso em: 30 set. 2012.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **A educação física na crise da modernidade**. Ijuí: Unijuí, 2001.

FRIGOTTO, G. **Educação e trabalho**: bases para debater a educação emancipadora. Revista Perspectiva, Florianópolis: EdUFSC, v. 19, n. 1, p.71-87, jan./jun., 2001.

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



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

_____. **Consciência moral e agir comunicativo.** Trad. Guido A. de Almeida. 2. ed. Rio de Janeiro, 2003.

_____. **Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos.** Trad. Flávio Beno Siebeneichler. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002c.

_____. **Técnica e Ciência como Ideologia.** Edições 70: Lisboa, 2009.

_____. **Teoria de la acción comunicativa: complementos y estudios previos.** Madrid: Cátedra, 1989.

_____. **Teoria de la acción comunicativa II: crítica de la razón funcionalista.** Madrid: Taurus, 1987.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia.** 4. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: o que é esclarecimento? In: **Textos seletos.** 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

MÜHL, Eldon Henrique. **Habermas e a educação: ação pedagógica como agir comunicativo.** Passo Fundo: UPF, 2003.

PACHECO, Eliezer. **Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica.** Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?id=14428&option=com_content&view=article>. Acesso em: 30 set. 2012.

STEIN, Ernildo. **Mundo vivido: das vicissitudes e dos usos de um conceito da fenomenologia.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.