



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ULY ALVES MOREIRA

**PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: INSTRUMENTO DE MEDIAÇÃO PARA A
FORMAÇÃO DE UMA RACIONALIDADE CRÍTICA**

FORTALEZA
2021

ULY ALVES MOREIRA

**PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: INSTRUMENTO DE MEDIAÇÃO PARA A
FORMAÇÃO DE UMA RACIONALIDADE CRÍTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Orientador: Prof. Dr. Adauto Lopes da Silva Filho.

**FORTALEZA
2021**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M839p Moreira, Uly Alves.
Projeto Político-Pedagógico : instrumento de mediação para formação de uma racionalidade crítica / Uly Alves Moreira. – 2021.
99 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2021.
Orientação: Prof. Dr. Adauto Lopes da Silva Filho.

1. Racionalidade Tecnológica. 2. Projeto Político-Pedagógico. 3. Democratização do ensino. 4. Racionalidade Crítica. I. Título.

CDD 370

ULY ALVES MOREIRA

**PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: INSTRUMENTO DE MEDIAÇÃO PARA A
FORMAÇÃO DE UMA RACIONALIDADE CRÍTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Aprovada em: 18/11/2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Adauto Lopes da Silva Filho (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Fátima Maria Nobre Lopes
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Maria Marina Dias Cavalcante
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

À Deus.

À minha mãe, Noélia.

Ao meu irmão, Michel.

Ao meu marido, Emanuel.

AGRADECIMENTOS

À FUNCAP, pelo apoio financeiro com a manutenção da bolsa de auxílio.

Ao Prof. Dr. Aduino Lopes pela paciência e pela excelente orientação.

Aos professores participantes da banca examinadora, Profa. Dra. Fátima Maria Nobre Lopes, Prof. Dr. Alberto Dias Gadanha, Profa. Dra. Maria Marina Dias Cavalcante pelo tempo, pelas valiosas colaborações e sugestões.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa e Estudos de Filosofia, Teoria Crítica e Educação, pelas reflexões, críticas e sugestões recebidas.

Aos queridos amigos da Revista Educação em Debate/UFC, pelos conhecimentos compartilhados.

À minha amiga Darlla Dalila, por sempre me escutar e estar por perto em todos os momentos.

À minha amiga Raimundinha, por ter me acolhido como uma mãe.

À minha Família, por entender minha ausência e pelo apoio.

Ao meu marido Emanuel, pelo apoio emocional.

RESUMO

O avanço da ciência e da tecnologia tem provocado rápidas transformações nas últimas décadas, possibilitando mudanças extensivas na área do trabalho e na forma de organização da sociedade e, em consequência, também na educação. Apesar dessas mudanças, o intento do movimento iluminista de libertar a razão humana do medo e do mito da chamada Idade Média, por meio do desenvolvimento das ciências, acabou por fracassar, pois a razão iluminista e esclarecedora tornou-se agora uma razão instrumental, provocando a perda da criticidade da razão, sucumbindo aos ditames do aparato tecnológico. Nesse sentido, a razão instrumental impactou também os procedimentos educacionais, visto que a educação se transformou em um processo fragmentado e descontextualizado por difundir ideias que garantem a manutenção da ordem social pela adesão das consciências individuais às pseudo verdades propagadas pelo aparato tecnológico. Diante dessa situação urge a necessidade de uma formação crítica para possibilitar ao indivíduo ver além do que está posto. A educação escolar, por meio do processo de democratização de ensino, tem buscado viabilizar esse processo de várias maneiras, uma delas é dando autonomia para a escola construir o seu Projeto Político-Pedagógico. Através da construção desse documento, de forma coletiva, o mesmo poderá ser um instrumento de mediação para essa formação crítica, contribuindo, portanto, para o esclarecimento, a autonomia de pensamento e, conseqüentemente, para uma participação crítica e reflexiva dos membros escolares na democratização do ensino, pois o Projeto Político-Pedagógico reflete a identidade da escola, sua finalidade, suas especificidades, sua proposta pedagógica e política de educação. Por consequência, sua construção deve ser coletiva e participativa, reforçando a autonomia do pensamento e o diálogo. Nesse contexto, a pesquisa em questão tem o objetivo de analisar se o Projeto Político-Pedagógico pode ser um instrumento mediador para a formação da racionalidade crítica em uma sociedade unidimensional. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho eminentemente teórico, baseada em obras do filósofo alemão Herbert Marcuse, destacando suas posições sobre sociedade unidimensional, racionalidade tecnológica e racionalidade crítica. Não obstante, também tomaremos o apoio teórico de outros pensadores, como: Adorno (1995, 1985), Kant (1974, 1999), Lück (2013, 2014, 2007), Veiga (1998, 2004), Mészáros (2008), entre outros. Em nossos resultados pudemos verificar que a reflexão acerca do processo de democratização do ensino na sociedade unidimensional, contextualizando a partir da realidade histórica brasileira, nos leva a compreender que esse processo depende de vários fatores, dentre eles, a utilização do Projeto Político-Pedagógico como um instrumento que, a partir de um processo de construção coletiva, poderá viabilizar a democratização do

ensino e a formação da racionalidade crítica. A partir dessas considerações, concluímos que o Projeto Político-Pedagógico é um documento que deve estar em constante processo de construção e atualização para alcançarmos uma educação escolar mais democrática, contribuindo, assim, para a formação de uma racionalidade crítica e, conseqüentemente, para uma sociedade qualitativamente melhor e mais democrática.

Palavras-chave: Racionalidade Tecnológica; Projeto Político-Pedagógico; democratização do ensino; Racionalidade Crítica.

ABSTRACT

The advance of science and technology has caused rapid transformations in recent decades, enabling extensive changes in the area of work and in the way society is organization, and, consequently, also in education. Despite these changes, the intention of the Enlightenment movement to free the human reason of fear and myth of the so-called Middle Ages, through the development of the sciences, eventually failed, because the Enlightenment and enlightening reason has now become an instrumental reason causing the loss of the criticality of reason, succumbing to the dictates of the technological device. In this sense, instrumental reason also impacted educational procedures, since education has become a fragmented and decontextualized process, by disseminating ideas that guarantee the maintenance of the social order by the adhering of individual consciences to the pseudotruths propagated by the technological device. In view of this situation, the need for critical training is urgently needed to enable the individual to see beyond what is put. School education, through the process of democratization of teaching, has sought to make this process feasible in several ways, one of which is giving autonomy for the school to build its Political-Pedagogical Project. Through the construction of this document, collectively, it can be an instrument of mediation for this critical formation, thus contributing to the clarification, autonomy of thought and, consequently, to a critical and reflective participation of school members in the democratization of teaching, because the Political-Pedagogical Project reflects the identity of the school, its purpose, its specificities, its pedagogical proposal and education policy. Consequently, its construction must be collective and participatory, reinforcing the autonomy of thought and dialogue. In this context, the research in question aims to analyze whether the Political-Pedagogical Project can be a mediating instrument for the formation of critical rationality in a one-dimensional society. This is a qualitative research, of an eminently theoretical nature, based on works by the German philosopher Herbert Marcuse, highlighting his positions on one-dimensional society, technological rationality and critical rationality. Nevertheless we will also take the theoretical support of other thinkers, such as: Adorno (1995, 1985), Kant (1974), Luck (2013, 2014, 2007), Veiga (1998, 2004), Mészáros (2008), among others. In our results, we could verify that the reflection on the democratization process of teaching in a one-dimensional society, contextualizing it from the Brazilian historical reality, leads us to understand that this process depends on several factors, including the use of the Political-Pedagogical Project as an instrument that, from a process of collective construction, will be able to enable the democratization of education and the formation of critical rationality. Based on these

considerations, we conclude that the Political-Pedagogical Project is a document that must be in a constant process of construction and updating in order to achieve a more democratic school education, thus contributing to the formation of a critical rationality and, consequently, to a qualitatively better and more democratic society.

Keywords: Technological Rationality; Political-Pedagogical Project; democratization of teaching; Critical Rationality.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	AS DETERMINAÇÕES DA CIÊNCIA E DA TECNOLOGIA NA SOCIEDADE UNIDIMENSIONAL.....	15
2.1	O desenvolvimento da ciência e da tecnologia na sociedade unidimensional	15
2.2	A influência da Racionalidade Tecnológica na sociedade	25
2.3	As implicações da Racionalidade Tecnológica na educação	37
3	A NECESSIDADE DO RESGATE DA RACIONALIDADE CRÍTICA	45
3.1	O esclarecimento e a emancipação para a construção da racionalidade crítica	45
3.2	A questão da autonomia e da participação crítica e consciente na educação	53
3.3	A busca por alternativas para viabilizar uma racionalidade crítica	62
4	O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO COMO INSTRUMENTO DE MEDIÇÃO PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO E PARA A FORMAÇÃO DE UMA RACIONALIDADE CRÍTICA	71
4.1	O processo de democratização do ensino na sociedade unidimensional	71
4.2	A construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico para a viabilização do processo de democratização do ensino	81
4.3	O Projeto Político-Pedagógico como instrumento de mediação para a formação de uma racionalidade crítica	87
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
	REFERÊNCIAS	96

1 INTRODUÇÃO

A história da educação escolar brasileira tem demonstrado que ela está ligada diretamente aos interesses das classes dominantes que governam o país. Desde a chegada da Família Real Portuguesa ao Brasil, a educação já era voltada para os nobres e burgueses. No entanto, a educação pública só passou a ser discutida como um direito dos cidadãos nas primeiras décadas do século XX, depois do movimento Iluminista. Porém, após ser instituído o direito à escola pública vieram uma série de fatores que dificultaram o acesso e a permanência das crianças e jovens nas instituições de ensino. Esse insucesso atingia, principalmente, crianças pobres, oriundas de famílias do meio popular. Consequentemente, existiam dois sistemas de ensino, essa é uma das contradições que se manifestou no sistema capitalista: um destinado à classe média e burguesa, e outro destinado às classes populares.

Não obstante, com o passar do tempo, tem havido várias tentativas de diminuir essas diferenças entre a educação oferecida à classe burguesa e à classe popular. No entanto, Marx, na crítica ao Programa de Gotha, já fazia a denúncia em relação às desigualdades educacionais, por causa da origem de classe. Questionava ele, então, “Educação popular igual? Que se entende por Isto? Acredita-se que na sociedade atual (que é a de que se trata), a educação pode ser igual para todas as classes?” (MARX, 1875, p.45). Essas preocupações de Marx são observadas até hoje, quando as escolas assumindo seu papel social de promover a cidadania e capacitar o indivíduo para o mercado de trabalho, acabam por vinculá-las diretamente aos meios de produção e ao aparato social. Para superar esses limites, faz-se necessário autonomia e participação, a fim de erigir uma razão crítica, que foi perdida com o predomínio da razão tecnológica.

Desse modo, faz-se necessário observar que existem contradições impostas na educação, por um sistema produtivo que visa garantir centralmente o lucro. Esse sistema pode influenciar a educação de acordo com o que se propõe na escola. Portanto, no âmbito da educação formal, o sistema escolar é rodeado por diferenças que podem levar à manutenção do que está posto, ou à revolução, tanto no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem do aluno, como na função e formação do professor, incluindo a gestão escolar. Dentro dessa dicotomia, a visão de cada setor envolvido deve estar atrelada às políticas públicas e às políticas internas de funcionamento da escola, para que seja possível a escolha do melhor caminho a ser trilhado. Nesse sentido, iniciando pela forma de gestão da escola até os processos educacionais mais simples vão sofrer de algum modo alguma influência dessas contradições.

Com esse enfoque, buscamos demonstrar que o sistema produtivo que rege a organização social, provocou as seguintes transformações: o indivíduo, que se pretendia

autônomo, em um indivíduo eficiente; a sociedade multidimensional em uma sociedade unidimensional; a educação que visava a formação integral do ser humano em uma educação que treina o indivíduo para trabalhar no sistema produtivo. Não apenas isso, mas afetou também a razão, o modo de pensar e de se comportar das pessoas, enfatizando o crescimento de uma razão tecnológica. Diante desse contexto, surge a necessidade de se envolver nos processos educativos e promover a participação dos membros escolares, de forma que seja possível desenvolver a racionalidade crítica. Para que ocorra uma melhoria no processo pedagógico, devemos pensar na possibilidade de articulação de atividades que conduzam os indivíduos ao esclarecimento, à emancipação, à autonomia de pensamento e à participação, por isso o foco dessa pesquisa é na articulação dessas atribuições que seja erguida uma racionalidade crítica.

Para além desse aspecto, não se pode desvincular a escola da realidade que está inserida. Consequentemente, precisa-se caracterizar o momento histórico em que vivemos, da “sociedade unidimensional”¹ (MARCUSE, 1979) e das novas demandas educacionais que surgem diariamente.

As políticas públicas criadas no Brasil buscam abordar o país de maneira geral no que concerne à educação, sem levar em conta o tamanho do território, nem as suas particularidades regionais. Porém, a lei dá autonomia para que as escolas construam de forma democrática, obedecendo às instâncias superiores, o seu próprio Projeto Político-Pedagógico (PPP). Em sua proposta, as escolas poderão colocar a sua identidade e suas necessidades, construindo de forma coletiva esse documento; poderão explicitar a organização do trabalho pedagógico, a finalidade da própria escola, a gestão administrativa e pedagógica e as formas de avaliação.

Nesse contexto, urge a necessidade de se perceber se o PPP está sendo visto como um mero burocratismo, uma vez que geralmente é feito e engavetado, não seguindo os princípios necessários para a sua concretização na escola. Podemos citar, a título de exemplo, o princípio da gestão democrática, que pode comprometer o processo de construção do PPP, devido os gestores se utilizarem de um modelo de gestão inconscientemente assimilado, o qual já conhecem sem buscar por outras alternativas e sem observar, ou mesmo compreender, a influência que cada concepção de gestão pode acarretar sobre os objetivos e resultados pretendidos na escola.

Na prática, ao visitar ou trabalhar em algumas escolas, pudemos perceber que não se leva muito em conta o PPP, muitas vezes o mesmo está até mesmo desatualizado. Há casos em

¹ Marcuse se refere à sociedade unidimensional também como sociedade industrial avançada ou sociedade tecnológica.

que a escola copia da internet o PPP de outra escola, sem sequer fazer adaptações ou modificações para sua realidade. Desse modo, o PPP acaba por perder o seu objetivo primário de integrar os membros escolares em um processo democrático, de delinear a identidade da escola, promovendo momentos de discussões e debates sobre a realidade em que a escola está inserida. Se acontecesse desta forma, os envolvidos se sentiriam pertencentes àquele espaço e teriam a oportunidade de expressar criticamente seus pontos de vista sobre as reais necessidades do meio escolar.

Diante dessa problemática, o objeto da nossa pesquisa refere-se ao Projeto Político-Pedagógico como instrumento mediador para a racionalidade crítica, cuja análise com um viés filosófico, está embasada na teoria crítica de Herbert Marcuse, tendo como base as seguintes questões norteadoras: como a construção de um PPP pode contribuir para a aquisição da racionalidade crítica? Como as contradições existentes na sociedade unidimensional podem afetar a construção da racionalidade e os processos democráticos da escola? O que precisamos para desenvolver uma racionalidade crítica?

Nesse contexto, a pesquisa em questão tem o objetivo de analisar se o Projeto Político-Pedagógico pode ser um instrumento mediador para a formação da racionalidade crítica em uma sociedade unidimensional.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho eminentemente teórico, baseada no pensamento do filósofo alemão Herbert Marcuse, destacando suas posições sobre sociedade unidimensional, racionalidade tecnológica e racionalidade crítica. Não obstante, também tomaremos o apoio teórico de outros pensadores, como: Adorno (1995, 1985), Kant (1974, 1999), Lück (2013, 2014, 2007), Veiga (1998, 2004), Mészáros (2008), entre outros. Analisando o Projeto Político-Pedagógico a partir da história da educação brasileira e nos baseando na forma de gestão escolar assumida pelas escolas públicas, ou seja, a gestão democrática, pudemos fazer uma investigação que demonstra as características da sociedade unidimensional na sociedade brasileira e sua interferência nos processos educacionais, incluindo a construção do PPP.

Para esse intento, dividimos a pesquisa em três partes. Na primeira parte, procuramos demonstrar que o desenvolvimento da ciência e da tecnologia afetaram a racionalidade crítica que existia até então, a transformando em racionalidade tecnológica, verificando os impactos causados à sociedade e à educação. Na segunda parte, procuramos validar as atribuições necessárias para se erigir uma racionalidade crítica nessa sociedade unidimensional, com ênfase no esclarecimento e na emancipação, bem como na autonomia e na participação, focado em buscar alternativas que conduzam o indivíduo para essas atribuições. Na última parte, focamos no Projeto Político-Pedagógico, com destaque ao processo de democratização da educação para a viabilização do PPP na escola, na necessidade da construção coletiva do documento e na sua

valorização, frisando o PPP como um instrumento mediador do resgate da racionalidade crítica.

2 AS DETERMINAÇÕES DA CIÊNCIA E DA TECNOLOGIA NA SOCIEDADE UNIDIMENSIONAL

Nesta parte, tratamos sobre os aspectos históricos e as contribuições que a ciência e a tecnologia trouxeram para a vida humana. Bem como buscamos demonstrar que o avanço do desenvolvimento tecnológico afetou também as relações sociais, modificando a forma de pensar e de se comportar das pessoas na sociedade. A partir dessa modificação, uma nova forma de racionalidade se manifesta, a racionalidade tecnológica.

Nesse contexto, abordamos o desenvolvimento da ciência e da tecnologia na sociedade unidimensional, enfatizando as relações no trabalho que afetam diferentes esferas da vida humana, finalizando com a influência da racionalidade tecnológica na sociedade e suas implicações para a educação, sobretudo, para a construção de um Projeto Político-Pedagógico (PPP).

2.1 O desenvolvimento da ciência e da tecnologia na sociedade unidimensional

Quando nos referimos ao desenvolvimento da ciência, queremos enfatizar suas contribuições para a evolução tecnológica na sociedade industrial avançada. Nesse sentido, queremos esclarecer como a ciência e a tecnologia levaram a sociedade a um alto grau de progresso e produtividade, modificando as relações do trabalho, as relações humanas, a razão e a educação.

Inicialmente, vamos tratar dos movimentos sociais que culminaram na Europa no início da idade moderna e que influenciaram diretamente no desenvolvimento da ciência e da tecnologia no mundo, a saber: a Revolução Industrial e o Movimento Iluminista.

Nessa perspectiva, com a Revolução Industrial introduziu-se as máquinas a vapor no trabalho, principalmente em indústrias de grande porte. Esse fato acabou gerando uma onda de desemprego e uma forte especialização das funções do trabalho. Vale ressaltar que o progresso científico tinha a pretensão de amenizar a luta pela existência e facilitar o processo de trabalho, por isso levou as indústrias a adotarem máquinas que fossem capazes de fazer o trabalho braçal do homem de forma mais eficiente. A tecnologia passou a ser inserida no processo produtivo. Essa inserção provocou mudanças na organização do trabalho, na formação da razão, na relação entre os trabalhadores e entre trabalhadores e patrões, o que desencadeou um avanço dos conhecimentos técnicos na educação, bem como ajustou a forma de organização da educação para se assemelhar com a do processo produtivo.

A ciência também foi influenciada pelo movimento Iluminista, que propunha a elevação dos valores humanos, defendia o uso da razão para compreender a realidade e pregava uma maior liberdade econômica e política, além de reivindicar uma educação de qualidade. No entanto, tratava-se de um movimento burguês, na medida em que alcançava seus objetivos, deturpavam os valores humanos a favor dos interesses dominantes. Fazendo com que a classe trabalhadora e mais humilde não fosse contemplada com os benefícios oferecidos aos burgueses, deixando-os à mercê do aparato produtivo e dependendo somente da sua própria mão de obra para sobreviver.

Sabe-se que o processo do trabalho é formador do homem enquanto homem; é através do trabalho que o homem se realiza como tal. Daí sua importância para compreender as mudanças que ocorreram com a rápida propagação da mecanização do trabalho. Lembrando que essa modificação da estrutura do processo produtivo foi o que deformou as relações no âmbito do trabalho. Dessa forma, foi possível evidenciar que, devido à exteriorização e à alienação do trabalho, “[...]em vez de plena e livre realização do homem, se transforma em total desrealização: [...]” (MARCUSE, 1981b, p. 17). O modo de produção e de organização do trabalho se modificam à medida em que as linhas de montagem totalmente mecanizadas chegavam às fábricas. A serviço do capital, a mecanização na produção levou a ciência e a tecnologia a alterarem a sua função de ajudar o ser humano a viver com mais qualidade, para impor uma lógica própria que visa a alta produtividade, através da conquista e da exploração da natureza.

Na sequência, buscamos ressaltar a mudança mais expressiva da idade moderna que foi a implementação do sistema capitalista na sociedade. O que aconteceu com a mecanização do trabalho foi a modificação do sistema produtivo que levou a sociedade a mudar também a forma com que organizava o sistema econômico. Nesse sentido, o sistema capitalista emergiu e tomou grandes proporções, baseado na propriedade privada e no lucro, propiciando a produção em massa de mercadorias. Esse sistema acabou por se entranhar em todos os âmbitos da sociedade impondo sua lógica, fazendo com que a ciência e a tecnologia se desenvolvessem de acordo com as necessidades do mercado e não das necessidades vitais humanas. Nessa perspectiva, Lopes e Silva Filho (2018, p. 26) afirmam que a ciência

[...] surgiu como instância humanizadora e facilitadora da própria sobrevivência humana. Porém, com o seu desenvolvimento, verificou-se que ela foi se tornando um meio de escravização do próprio homem. Isso tudo porque o centro dos valores deixou de ser humano e passou a ser o lucro, pois o conhecimento passou a ser uma ótima forma de gerar dinheiro e poder.

Os autores destacam, assim, o aspecto contraditório da ciência. Elucidamos esse

ponto, refletindo que a ciência e a tecnologia podem servir tanto para acabar com a fome no mundo como para perpetuar a escassez. Em outros termos, estamos em um momento histórico em que a ciência e a tecnologia são capazes de acabar com o sofrimento do homem e de amenizar a labuta, mas devido à lógica imposta pelo sistema capitalista, seguimos seus interesses que estão baseados na dominação da natureza e do próprio homem pelo homem, impondo sobre nós mesmos uma escravização e submissão a esse sistema.

Se não bastasse a lógica própria do capital, a trágica situação em que está mergulhada hoje a humanidade, devido à crise estrutural do capital, mostra que o processo de deformação tanto da sociedade como dos indivíduos é cada vez mais intenso. Sob a regência do capital, a humanidade foi se tornando uma entidade cada vez mais unitária, mais interdependente. Porém, no seu interior, as oposições – entre os países, as classes, os grupos sociais, os indivíduos – foram se tornando cada vez mais profundas. [...] Pois, a relação capital-trabalho implicará sempre a exploração do homem pelo homem e, portanto, uma forma de escravidão. (TONET, 2016, p. 98-99).

Consequentemente, é preciso apontar a repercussão que isso causa na sociedade. Buscando compreender como esse sistema interfere na aplicação social do desenvolvimento tecnológico e, portanto, do progresso. Marcuse (1972) aponta que existe uma igualdade entre o progresso técnico, a crescente riqueza social e a servidão ampliada. Isso porque na mesma proporção em que acontece o progresso técnico, ocorre o aumento da produção de bens de consumo e de serviços, e a crescente produtividade do trabalho, o que o torna capaz de ampliar a capacidade do sistema de manipular e controlar o consciente e o inconsciente das pessoas. Esse sistema cria novas necessidades, que levam os homens a comprarem os novos produtos, fazendo-os acreditar que precisam daquilo como se fosse uma necessidade vital, tornando-os completamente escravizados a essa lógica do capitalismo. A busca para se manter sempre com os produtos mais novos e tecnológicos faz com que a luta pela existência seja cada vez mais intensa e difícil. A existência da riqueza social, que deveria ser repartida a serviço de todos, acaba por disseminar a desigualdade social, dificultando ainda mais o acesso à educação que faz com que essa riqueza seja acumulada por poucos. Isso se reflete também sobre a construção do PPP, já que a realidade em que a escola está inserida precisa refletir sobre o projeto. Medel (2008, p. 4) aponta que

O projeto político-pedagógico é construído na força expansiva da diversidade cultural dos membros da comunidade escolar [...]. Além disso, essa mesma força se manifesta da mesma forma entre a diversidade das escolas, com seus projetos e missões diversas, e a necessidade de uma visão de educação voltada para a formação da cidadania e para a formação de valores sociais em uma sociedade globalizada, bastante competitiva e tecnologizada. Mesmo que a escola tenha autonomia para valorizar sua identidade e seus propósitos específicos, está inclusa em políticas educacionais que definem o projeto do governo no que se refere ao que se espera de uma educação de qualidade, no espaço da educação pública, em um mundo globalizado e plural.

Na era capitalista, a ciência permite que o homem desenvolva a cada dia uma nova tecnologia capaz de transformar a natureza de modo que atenda todas as suas necessidades básicas. Contudo, como o objetivo da sociedade agora é a acumulação de dinheiro, a ciência acaba sendo utilizada para os fins do capital, uma contradição insanável. Principalmente no sentido de definir o que será produzido e como será produzido. O fato de poder desenvolver novas tecnologias para a realização do trabalho e da produção, quer dizer que está acontecendo o progresso na sociedade. No entanto, trata-se aqui de um progresso quantitativo, o qual permite grandes avanços para a ciência e a tecnologia, mas que, por outro lado, não leva em conta como isso afeta a razão e as relações sociais.

Nesse sentido, Marcuse (2001, p. 99) explica que o progresso,

[...] no curso do desenvolvimento da civilização, apesar de muitos períodos de regressão, aumentaram os conhecimentos e as capacidades humanas em seu conjunto, e que ao mesmo tempo eles foram utilizados visando a dominação cada vez mais universal do meio humano e natural. O resultado desse progresso é a riqueza social crescente. Na mesma medida, com o desenvolvimento da civilização, aumentam as necessidades humanas e também os meios de satisfazê-las.

Portanto, o progresso acontece sempre que ocorre uma evolução da sociedade em relação aos conhecimentos adquiridos e as capacidades humanas. A respeito do aspecto quantitativo, Marcuse chama de progresso técnico, que não necessariamente traz uma liberdade maior e nem o aperfeiçoamento humano, mas traz muito conhecimento da técnica para a construção de novas tecnologias. Enquanto que o aspecto qualitativo leva em conta o progresso humanitário, consistindo na realização da liberdade humana e na progressiva humanização dos homens com o desaparecimento da escravidão, da opressão e do sofrimento. No que concerne à educação, o termo qualidade foi agregado como uma forma de se adequar às novas exigências do mercado, tendo seu significado deturpado de certa forma. Para dar uma conotação positivista para determinados processos educativos se torna “[...] sintomático o uso de termos como qualidade total, formação flexível e polivalente, novas qualificações, competências, empregabilidade, etc.” (TONET, 2016, p. 37). Ao empregar termos como estes, agregamos à educação aspectos quantitativos a serem avaliados pelas instituições externas à escola; cada um destes termos pretende integrar na educação números para serem medidos, reforçando o progresso quantitativo, que desconsidera a humanização dos processos. Sendo, portanto, uma outra contradição que se configura nessa sociedade.

Com o conceito de progresso estabelecido, podemos ressaltar que o papel da ciência e da tecnologia se torna cada vez mais voltado para a dominação universal da natureza. Dando uma maior importância à produtividade do sistema capitalista, para satisfazer as necessidades

criadas pelo aparato, aumentando o trabalho que acaba invadindo a própria vida humana, tornando o trabalho alienado e parte integral da vida. Desse modo, a alienação do trabalho também aliena o trabalhador, mas isso não significa que o progresso técnico não continuará acontecendo. Pelo contrário, o trabalhador alienado deixa que a máquina comande o ritmo da produção, por não poder pensar em um processo em sua totalidade, fica preso a tarefas específicas, apenas complementando o trabalho da máquina. A especialização das tarefas na produção, acabam restringindo os conhecimentos, fazendo com que o trabalhador adquira cada vez mais conhecimentos técnicos e menos crítico-reflexivos. Retirando do trabalhador a possibilidade de pensar além do que está posto. Neste sentido, podemos dizer que a esfera da educação sofrerá influências do processo produtivo, cabendo a ela o papel de reagir e de influenciar também sobre o processo.

No âmbito do progresso, a ciência possibilita a quantificação da natureza. O que leva à sua explicação em termos de estruturas matemáticas, fazendo com que as ciências exatas tenham uma maior ênfase no decorrer do processo evolutivo. Por dispor de uma lógica que assume o capitalismo como uma vertente que ditará o progresso do sistema produtivo, econômico e social que rege a sociedade, a ciência assume as características dessa sociedade (MARCUSE, 1979). Assim, a natureza é modificada para atender as necessidades do homem, mas a ciência retira a potencialidade para a melhoria de vida e a projeta sob o a priori tecnológico, como instrumento material de controle. Com isso, enfatizamos que a ciência, sob a lógica da acumulação capitalista, é quem dita os avanços tecnológicos, além de perpetuar os meios de produção do modelo capitalista. Não se importando com as condições de vida mínimas adequadas daqueles que vendem sua força de trabalho, fazendo com que a lógica do capital controle os critérios do sistema produtivo, a economia de recursos, a eficiência do processo e a eficácia do produto.

Nesse sentido, as tecnologias deveriam ser utilizadas para o progresso qualitativo, possibilitando “[...] diminuir o tempo e a energia gastos na produção das necessidades básicas, além de contribuir para uma redução gradual da escassez.” (MARCUSE, 1999, p. 103). No entanto, ocorre uma inversão de valores que faz com que a ciência seja determinada pelo seu bom êxito capitalista. Implicando numa ciência pragmática, que não deixa espaço para as indagações sobre questões implícitas desse processo.

Como resultado, discutir a ciência sem poder questioná-la, ou mesmo refutá-la, faz com que seja posto em destaque algumas questões importantes que reverberam, não só na sociedade, mas também sobre a educação. Essas questões estão envolvidas em contradições que precisam ser confrontadas para gerar uma reflexão sobre a realidade escolar. Por vezes, um

indivíduo só consegue vivenciar um dos lados dessa dicotomia, rejeitando a possibilidade de haver uma alternativa para resolver o conflito. Isso reflete o irracionalismo² da sociedade unidimensional.

A primeira questão é a relação teoria-prática. Essa questão se configura na medida em que ocorre um distanciamento entre a teoria estudada e a prática aplicada, sem levar em conta que teoria e prática estão interligadas e são interdependentes. A teoria como tal, é um momento necessário da prática, que deve ser destacado para que a prática não se torne uma atividade meramente repetitiva e mecânica. “A práxis é a atividade que, para se tornar mais humana, precisa ser realizada por um sujeito mais livre e mais consciente.” (KONDER, 2018, p. 123). Desse modo, deve-se ultrapassar o conceito e o sentido puramente filosófico para tornar-se uma prática revolucionária. A dicotomia entre teoria e prática é discutida por Marcuse (1969, p. 11), segundo a filosofia marxista no âmbito da Economia Política, que pontua que “A teoria, por si mesma, é uma teoria prática. A prática não se situa apenas no fim, mas já no início da teoria, sem que, com isso, se penetre em um terreno estranho e exterior à teoria.”. Sendo que, no trabalho, podemos perceber uma prática mecânica, que no máximo vai exigir conhecimentos técnicos sobre a produção e as maquinarias utilizadas, enquanto que a razão vai sendo atrofiada perdendo seu poder de protesto e as relações humanas vão sendo mediadas pela máquina. A relação teoria-prática precisa ser dinâmica, na escola e na construção de um PPP; essa relação exige uma postura dialógica voltada para a discussão e o debate do que acontece na prática no cotidiano escolar, configurando o espaço educativo escolar em um ambiente para interpretar a prática através da teoria. Um exemplo é o distanciamento entre a pesquisa e a sala de aula, a universidade e a escola.

A segunda questão que deve ser destacada é a tendência totalitária³ do aparato produtivo. Marcuse (1969) identifica a tendência do aparato produtivo em tornar-se totalitário devido a determinação das habilidades e atitudes socialmente necessárias, além de ditar as necessidades e aspirações individuais. Desse modo, a ciência e a tecnologia utilizadas no mundo do trabalho instituem novas formas de controles sociais, que são mais aceitáveis e agradáveis.

² Marcuse explica que a sociedade unidimensional é tão racional, que acaba sendo irracional. Segundo o autor, “A união da produtividade crescente e da destruição crescente; a iminência de aniquilamento; a rendição do pensamento, das esperanças e do temor às decisões dos poderes existentes; a preservação da miséria em face de riqueza sem precedente, constituem a mais imparcial acusação – ainda que sejam a razão de ser desta sociedade, mas apenas um subproduto, o seu racionalismo arrasador, que impele a eficiência e o crescimento, é, em si, irracional.” (MARCUSE, 1979, p.16-17).

³ “[...] ‘totalitária’ não é apenas uma coordenação política terrorista da sociedade, mas também uma coordenação técnico-econômica não terrorista que opera através da manipulação das necessidades por interesses adquiridos. Impede, assim, o surgimento de uma oposição eficaz ao todo. Não apenas uma força específica de Governo ou direção partidária constitui totalitarismo, mas também um sistema específico de produção e distribuição que bem pode ser compatível com o ‘pluralismo’ de partidos, jornais, ‘pôderes contrabalançados’ etc.” (MARCUSE, 1979, p. 24-25).

Devido a essa tendência, a tecnologia perde a noção tradicional de neutralidade, sendo sustentada por esse sistema de dominação que é autoimposto pela lógica desse universo tecnológico, o qual permite que a felicidade e a liberdade humana estejam intrinsecamente ligadas a satisfação individual por atender as falsas necessidades postas pelo sistema capitalista. Impondo aos indivíduos uma realidade distorcida, que eles tomam como verdade. Para a educação, essa tendência transforma as formas de organização da gestão escolar, com fins na adequação das relações de poder tanto entre o Estado e a escola como na própria escola. Nesses termos, ressaltamos que existem duas principais concepções de organização da gestão escolar, segundo Libâneo (2001), a técnico-científica e a simbólico-interpretativa. A gestão técnico-científica tem uma visão objetiva, neutra, técnica, que funciona racionalmente, caracterizando a racionalidade tecnológica ou instrumental. Já a gestão simbólico-interpretativa é compreendida como resultado das interações, vivências e experiências entre as pessoas envolvidas, compreendendo a racionalidade crítica.

A terceira questão é decisiva para o uso da ciência ser tão exaltado pela sociedade atual, se baseia na anulação de qualquer teor crítico-reflexivo do seu conteúdo, restando apenas conceitos vazios, sem relação com a realidade. Dessa maneira, a evolução do saber científico fica baseada nas ciências matemáticas que utilizam os conceitos vazios para deslegitimá-las na sua tarefa de transformação social, enaltecendo o poder dos fatos para contribuir com a manutenção da ordem existente como um todo racional e positivo (ÁVILA; MOREIRA; SILVA FILHO, 2018). Nesses termos, o aspecto positivo insiste na neutralidade, por crer na certeza dos fatos, procurando organizar, regular e administrar o real, sem questioná-lo. Visando, ainda, “[...] neutralizar o processo crítico implicado na ‘negação’ filosófica do dado estabelecido e a restituir aos fatos a dignidade do positivo.” (MARCUSE, 1969, p. 296). A capacidade de tornar a crítica nula, acaba por minimizar o protesto contra as péssimas condições de trabalho e fragmenta a educação em duas vertentes, uma que enfatiza os conhecimentos técnicos para a mão de obra e outra que prioriza uma formação humana mais completa.

A falta de crítica na ciência parece privá-la do progresso qualitativo, que deveria ser um indicativo de melhoria nas condições de vida. Enquanto que o progresso técnico, segundo Marcuse (1979, p. 15), em um “[...] sistema de dominação e coordenação, cria formas de vida (e de poder) que parecem reconciliar as forças que se opõem ao sistema [...]”. Essa reconciliação faz com que as instituições, que deveriam lutar pela melhoria de condições de trabalho e de educação, sejam engolidas pelo sistema lógico do aparato, principalmente com a utilização de uma linguagem que transforma tudo em positivo e abrevia as contestações a meras frases de efeito. Tornando a sociedade capaz de conter a mudança social, no sentido de criar e manter uma

ordem social que siga os parâmetros do aparato produtivo.

[...] atualmente, o aparato ao qual o indivíduo deve ajustar-se e adaptar-se é tão racional que o protesto e a libertação individual parecem, além de inúteis, absolutamente irracionais. O sistema de vida criado pela indústria moderna é de alta eficácia, conveniência e eficiência. A razão, uma vez definida nestes termos, torna-se equivalente a uma atividade que perpetua este mundo. O comportamento racional se torna idêntico a facticidade que prega uma submissão razoável e assim garante um convívio pacífico com a ordem dominante. (MARCUSE, 1999, p. 82-83).

Rodrigues (1987, p.13) concorda com Marcuse quando observa que “[...] a conquista da felicidade se identifica com o domínio das riquezas”. Pois, nessa sociedade unidimensional, quando o indivíduo se vê participando da produção de bens, como fruto do seu trabalho e podendo usufruir desses bens, ele já está fazendo parte do progresso da sociedade. Todavia, esse progresso não levará o homem a uma vida mais decente, apenas o envolverá mais profundamente no processo de produção, no fetichismo da mercadoria⁴, fortificando a sociedade do consumo.

Assim, os homens ficam submetidos à razão ordenadora que impõe a sua verdade, sendo o espaço e o tempo da racionalidade operante, para que todos a aceitem como natural, conforme a aceitação dos fatos, a fim de garantir a ordem estabelecida e colocar as relações desenvolvidas nesse sistema como imutáveis.

Contudo, a tecnologia, quando vista como um processo social, depende da sua aplicação e da sua utilização para gerar um impacto na sociedade. Já a tecnologia, como modo de produção, pode ser uma forma de organizar e perpetuar as relações sociais, através da manifestação do pensamento e dos padrões de comportamento dominantes, enfatizando seu uso como um instrumento de controle e dominação (MARCUSE, 1999). Nesse sentido, a tecnologia se utiliza da técnica, ou seja, o aparato técnico da indústria, para promovê-la, podendo sua aplicação ser maléfica ou benéfica para a sociedade. Assim, a aplicação é maléfica quando visa a guerra, a destruição, a pobreza, manter a mesma ordem social. E a aplicação é benéfica quando visa a emancipação humana, o afloramento da humanização, uma saída da alienação.

A quarta questão que devemos ressaltar, baseia-se no uso da tecnologia para a automatização dos processos produtivos. Esse processo, de maneira geral, está intrinsecamente ligado às relações de trabalho. No entanto, da mesma forma que a automatização leva à mecanização dos processos do sistema produtivo, também leva à mecanização\coisificação das relações sociais. O que gera uma alta especialização das funções do trabalho. Esse sistema é visto

⁴ Devido ao fetichismo da mercadoria, “[...] o indivíduo sacrifica-se cada vez mais para ter o poder de compra das mercadorias. A luta pela vida torna-se bem mais intensa e a maior parte da população, que tem baixo poder aquisitivo, é obrigada a trabalhar além do que suas forças físicas e mentais permitem.” (SILVA FILHO, 2011, p. 284).

como natural, devido à transformação que faz na sociedade, tornando o indivíduo autônomo em um indivíduo eficiente e submisso que segue a razão tecnológica.

A ideia da eficiência submissa ilustra perfeitamente a estrutura da racionalidade tecnológica. A racionalidade está se transformando de força crítica em uma força de ajuste e submissão. A autonomia da razão perde seu sentido na mesma medida em que os pensamentos, sentimentos e ações do homem são moldados pelas exigências técnicas do aparato que ele mesmo criou. A razão encontrou seu túmulo no sistema de controle, produção e consumo padronizados. Ali ela reina através das leis e mecanismos que asseguram a eficiência, a eficácia e a coerência do sistema. (MARCUSE, 1999, p. 84).

Na sociedade industrial capitalista, onde as relações humanas foram modificadas, os interesses individuais são controlados e ditados pelas demandas do mercado. As formas de controle social são baseadas, principalmente, nas necessidades dos indivíduos. No entanto, o indivíduo na sociedade capitalista não é mais capaz de diferenciar as necessidades verdadeiras das necessidades falsas. Pois, se baseiam em uma ordem social estabelecida pelo aparato técnico, que acaba colocando o *status quo* em um patamar muito acima do que a maioria da população pode um dia alcançar. Mesmo que se sustente o discurso de que o trabalhador, através da venda de sua mão-de-obra pode chegar um dia a esse *status*, no qual só os detentores dos meios de produção e do lucro gerado pelo trabalho podem ter, isso acaba seduzindo os trabalhadores. A possibilidade de poder obter a mesma mercadoria que seu chefe, por exemplo, faz com que se manifeste o fetichismo pela mercadoria. As pessoas se identificam a partir dos objetos que têm e negam a sua condição de vida precária, para parecerem felizes. Essa falsa sensação de felicidade causada ao obter algum produto novo, leva as massas a uma euforia na infelicidade. Pelo prazer de comprar e de poder fazer parte de uma camada social acima da que realmente condiz com a sua realidade, ocorre a manipulação das necessidades, a estratégia das falsas necessidades, que se torna cada vez mais fácil para o aparato. A lógica do capitalismo faz com que as propagandas sejam direcionadas para o consumo de mercadorias supérfluas que não se agregam à vida humana. As pessoas se esforçam para se encaixar na sociedade e no sistema que treina suas mentes a manterem-se num padrão definido pelo aparato.

Na medida em que a reprodução da vida material se completa sob o domínio da forma mercadoria, renovando continuamente a miséria da sociedade de classes, nessa medida o bom, belo e verdadeiro transcende esta vida. E quando sob esta forma se reproduz tudo o que é necessário à conservação e à garantia material, o restante naturalmente é “supérfluo”. (MARCUSE, 2001, p. 11).

Com isso, podemos perceber que os indivíduos podem até se sentirem satisfeitos e felizes, mas dentro da realidade do capitalismo passam a ser instrumento do trabalho alienado, devido ao curto tempo de lazer, já que o trabalho consome o corpo e a mente. Como essa postura está inserida na sociedade como um todo, a relação do homem com o trabalho se torna um

parâmetro para refletir a lógica desumanizadora do capitalismo. Bem como, a relação do homem com a educação se torna um meio para o treinamento para o trabalho e reafirmação da ideologia dominante.

Como Marcuse (1969, p. 30) ressalta, “[...] a estrutura e a eficiência técnicas do aparato produtivo e destrutivo foram um meio importante de sujeitar a população a divisão social do trabalho estabelecida, durante todo o período moderno.”. Essa estrutura altamente racionalizada introjeta na população a reprodução dos controles sociais, fazendo com que as pessoas sejam as próprias responsáveis pela perpetuação do caráter repressivo da sociedade.

Dentre as questões apresentadas, cabe enfatizar que “[...] a questão fundamental é a necessidade de modificar, de uma forma *duradoura*, o modo de *internalização* historicamente prevalecente. Romper a lógica do capital no âmbito da educação é absolutamente inconcebível sem isso.” (MÉSZÁROS, 2008, p. 53). O processo de internalização leva os indivíduos a se adaptarem ao que está posto, sem se dar conta da sua realidade.

Nesse sentido, “[...] a utilização lucrativa do aparato dita em larga escala a quantidade, a forma e o tipo de mercadorias a serem produzidas e, através deste modo de produção e distribuição, o poder tecnológico do aparato afeta toda a racionalidade daqueles a quem serve.” (MARCUSE, 1999, p. 77). Assim, percebemos a influência exercida pelo aparato sob a sociedade, de modo que é capaz de alterar a percepção do indivíduo em relação a suas próprias escolhas e necessidades.

A mudança de comportamento e pensamento caracterizada na sociedade industrial avançada, institui formas de controle mais eficazes para manter uma melhor dominação social. Sendo a partir da racionalidade tecnológica, que se cria o indivíduo padronizado e conformado com o *status quo*. A modificação da razão para introduzir na sociedade as determinações que a ciência e a tecnologia impuseram, só demonstra que o indivíduo é capaz de adaptar-se a tal ponto que toda essa nova forma de pensar faz sentido para ele e o impulsiona a acreditar que, na realidade, não será possível o rompimento de uma lógica tão racional, capaz de ser assimilada e exteriorizada através do comportamento individual.

Portanto, as determinações da ciência e da tecnologia foram capazes de modificar as relações no trabalho, a partir da automatização do processo produtivo, da especificidade das tarefas dos trabalhadores no processo e da coisificação das relações sociais. Além de usar a educação como um meio para difundir essa ideologia. Com isso, possibilitou o fortalecimento da lógica do capital, do fetichismo da mercadoria, assumindo que a sociedade industrial avançada é a sociedade do consumo.

A possibilidade de reverter essa situação requer que o indivíduo pense por si mesmo,

fora da lógica do capital e sem ter como objetivo final a produtividade e eficiência da produção. Assim, destacamos a necessidade do homem fazer parte do mundo de maneira objetiva, faz com que ele acabe se tornando parte do processo produtivo, afastando-o de suas necessidades que ultrapassam as da produção. Todavia, a ciência e a tecnologia, mesmo com todas as contradições associadas, acabam influenciando outros aspectos da sociedade, bem como a própria base psicológica dos indivíduos. Estes aspectos serão melhor discutidos no próximo tópico.

2.2 A influência da Racionalidade Tecnológica na sociedade

A partir das mudanças decorrentes das determinações da ciência e da tecnologia no trabalho, podemos verificar que isso influenciou na forma de organização da sociedade e nas instituições sociais, inclusive na educação.

No caso do Brasil, é necessário contextualizar o início de sua história para compreendermos como essas determinações afetaram o país. Dessa forma, o processo de colonização do Brasil, que ocorreu com a chegada dos portugueses no século XV, teve seu início com a exploração da natureza. Muito mais tarde, é que se iniciou o povoamento com a chegada de famílias ricas de Portugal para organizar e administrar o território. A educação era parca e voltada para as classes mais ricas; para os índios restava a aculturação e a catequese feita pelos jesuítas. Nesse sentido, é que a história da educação brasileira está ligada diretamente aos interesses das classes dominantes que governavam o país. A vinda da Família Real Portuguesa ao Brasil possibilitou uma maior troca e influência dos movimentos sociais que estavam ocorrendo na Europa. No entanto, essa influência só serviu para mecanizar alguns poucos processos de produção, visto que o Brasil era uma colônia agrícola, a maior parte dessa influência ficou estagnada. Até que os movimentos sociais no Brasil começaram a fervilhar, logo após a instauração de governos ditatoriais no país. A educação pública só passou a ser discutida como um direito dos cidadãos nas primeiras décadas do século XX, após o movimento Iluminista. Porém, após ser instituído o direito à escola pública vieram uma série de fatores que dificultaram o acesso e a permanência das crianças e jovens nas instituições de ensino. Até a década de 1980, segundo Shiroma (*et al*, 2007, p. 37), “50% das crianças repetiam ou eram excluídas ao longo da 1ª série do 1º grau, 30% da população eram analfabetos, 23% dos professores eram leigos e 30% das crianças estavam fora da escola”. Morais (2012) enfatiza que o sistema escolar brasileiro era excludente. Isso fazia os índices de analfabetismo aumentarem ainda mais nas séries seguintes à alfabetização. Esses dados evidenciam as dificuldades enfrentadas pelos educadores da época. O real comprometimento com a democratização da escola só aconteceu depois, quando os direitos

foram inseridos na constituição federal e em outras leis que reforçam os princípios da educação.

Nesse contexto, cada uma das questões do tópico anterior, decorridas do rápido avanço tecnológico, levou à difusão de uma nova forma de pensamento e comportamento, voltadas para a reafirmação da lógica do capital, estabelecendo “[...] padrões de julgamento e fomenta atitudes que predispõem os homens a aceitar e introjetar os ditames do aparato.” (MARCUSE, 1999, p. 77). Após interiorizados esses ditames, os indivíduos tendem a deixar sua própria liberdade de pensamento para se enquadrar melhor na sociedade. No Brasil não foi diferente. Apesar das modificações das relações de trabalho terem demorado a chegarem no país, quando começaram a instalação de indústrias estrangeiras, a lógica capitalista já havia tomado conta das relações sociais.

Com o intuito de se tornar parte do todo, mantendo o controle sobre os membros da sociedade, o aparato tecnológico se torna meio de desumanização e exploração. O controle exercido dignifica os interesses dominantes, na mesma medida em que perpetua o caráter repressivo dessa sociedade. Ainda acaba bloqueando o desenvolvimento das capacidades humanas, reduzindo-as ao consumismo e ao individualismo (SILVA FILHO, 2011). Nestes termos, a razão perde o poder de crítica e o indivíduo, que era capaz de pensar por si, agora se remete aos ditames do aparato⁵, ficando resignado a uma razão alienada. Essa razão é proveniente da alienação do trabalho e do trabalhador, devido à mecanização do processo produtivo e da coisificação das relações sociais.

Também denominada de *Razão Tecnológica*, razão científica ou razão instrumental, essa se materializa na vida do homem devido a um desvio das necessidades básicas dos indivíduos, fomentando a busca pelas necessidades supérfluas que são impostas pelo mercado. Se, antigamente, se produzia apenas o que iria consumir, hoje se produz em grande escala. Se, antes, a sociedade se organizava e pensava de uma maneira comunista (no sentido de viver em comunidade), hoje a sociedade se organiza e pensa segundo a lógica do capital. A necessidade se torna a necessidade de manter e expandir o aparato (MARCUSE, 1999). Dessa maneira, a razão tecnológica acaba por afetar o consciente e o inconsciente do homem, ficando incrustado no pensamento e no comportamento, afetando seus desejos e suas necessidades e, portanto, seu prazer e sua satisfação. Por consequência, o homem precisa de um constante esforço para manter a luta interna que equilibra a dimensão natural e a dimensão social que regem sua vida e, assim, poder viver em sociedade, e sair da animalidade e da barbárie. A partir disso, o homem tende a

⁵ Segundo Marcuse (1999, nota 06, p. 77), o aparato tecnológico é designado pelas “instituições, dispositivos e organizações da indústria em uma situação social dominante”.

buscar a verdade, a contestar o que está posto e a refletir sobre a realidade.

Nesse sentido, a influência que a racionalidade tecnológica causa na sociedade inicia-se no inconsciente do indivíduo, devido a própria introjeção da lógica do capital. Para explicitar melhor esse ponto, buscamos evidenciar a razão tecnológica a partir da modificação dos princípios que regem a vida humana, refletindo sobre o seu papel na sociedade⁶.

Com isso, primeiramente devemos ressaltar a importância da transformação do princípio de prazer em princípio de realidade, a fim de demonstrar como o princípio de desempenho (que nada mais é do que o princípio de realidade na sociedade capitalista) é um fator para a razão tecnológica se instaurar por completo na vida social do homem, inclusive atribuindo a educação a determinação de agir sob essa lógica. Para explicar melhor, Marcuse analisa as obras de Freud, para compreender como o princípio de prazer e o princípio de realidade estão presentes na vida humana, a fim de ressaltar como a lógica do sistema capitalista e a razão instrumental estão enraizados no consciente e no inconsciente dos indivíduos.

O princípio de prazer é o primeiro, é aquele em que os instintos básicos de sobrevivência e a necessidade de satisfação imediata são a base. A partir desse princípio, o homem percebeu que construir uma civilização requer opressão e restrição, o que leva a transformação repressiva das pulsões. Para Marcuse, Freud deixa claro que a razão

[...] evidente e imutável de que o organismo humano, regido originariamente pelo “princípio de prazer”, nada mais quer do que evitar a dor e obter prazer, e a civilização não pode permitir esse princípio. É por que os homens são excessivamente fracos e o meio pobre e cruel que, desde o início, a repressão e a renúncia às pulsões se tornam as condições fundamentais do trabalho penoso, das frustrações e renúncias que, enquanto energia pulsional transformada de maneira repressiva, tornam possível o progresso da civilização em geral. (MARCUSE, 2001, p. 106).

Nesse sentido, apresentar o princípio de prazer como uma dimensão natural do homem, é o mesmo que relacioná-lo a formas para o ser humano expressar os seus instintos básicos, de maneira que a satisfação dessas necessidades seja imediata, visando o prazer e a receptividade na ausência de repressão. À vista disso, se os humanos vivessem livremente, seguindo apenas o princípio de prazer, não seria possível viver em sociedade. Pois, o homem voltaria suas forças para a satisfação de propósitos particulares, sem considerar as necessidades coletivas e sociais. A partir desse momento, a dimensão natural do homem sofre uma modificação, na qual o sujeito percebe que não é possível a plena gratificação para sua satisfação individual. Dessa maneira, “[...] o homem aprende a renunciar ao prazer momentâneo, incerto e destrutivo, substituindo-o pelo prazer adiado, [...]” (MARCUSE, 1981b, p. 34-35).

⁶ No tópico seguinte discutimos a presença desses princípios na educação.

Assim, se fez necessário um outro princípio, que fosse capaz de apaziguar e equilibrar o princípio de prazer, que pudesse relacionar o homem com os outros homens, os diferenciando dos animais que agem apenas sob o instinto de sobrevivência. Nesse sentido, o princípio de realidade é que será capaz de trazer à tona o que há no exterior do homem para ser processado pelas faculdades mentais e racionalizado.

Com o estabelecimento do princípio de realidade, o ser humano que, sob o princípio de prazer, dificilmente pouco mais seria que um feixe de impulsos animais, converte-se num ego organizado. Esforça-se por obter “o que é útil” e o que pode ser obtido sem prejuízo para si próprio e para o seu meio vital. Sob o princípio de realidade, o ser humano desenvolve a função da *razão*: aprende a “examinar” a realidade, a distinguir entre bom e mau, verdadeiro e falso, útil e prejudicial. O homem adquire as faculdades de atenção, memória e discernimento. Torna-se um *sujeito* consciente, pensante, equipado para uma racionalidade que lhe é imposta de fora. (MARCUSE, 1981b, p. 35, grifo do autor).

Quando o princípio de realidade é transformado a partir do princípio de prazer, pode-se notar a modificação do homem, que sai da animalidade e torna-se um sujeito consciente, capaz de entender o funcionamento de uma racionalidade externa a ele. Mas, não só isso, o princípio de realidade, para Marcuse (1981b), é o grande acontecimento traumático no desenvolvimento do homem. Depois de sua imposição na vida humana, o princípio de realidade acaba por se materializar em um sistema de instituições. Conforme a interação que se tem entre esses princípios, a razão segue evoluindo para estabelecer o valor social do homem e construir uma cultura.

Vale lembrar que a realidade está em constante mudança, pois se realiza a partir de um contexto social, histórico, cultural, econômico, educacional e político. Cada parte desse contexto é assimilada pelo princípio de realidade, que está atrelado à dimensão social humana. Contudo, o “[...] princípio de realidade – princípio organizador da sociedade -, que se manifesta na sociedade tecnológica, capitalista, como princípio de desempenho, [...], nega e destrona a racionalidade humana.”. (SILVA FILHO; LOPES, 2018, p. 1028).

Nesse processo, as dimensões naturais e sociais humanas, baseadas nos princípios de prazer e de realidade, são minadas, se tornando incapazes de se opor ao *status quo* imposto. Então, o princípio de realidade sucumbe à lógica do capitalismo se tornando o princípio de desempenho que, por sua vez, domina a vida humana e transforma o sujeito autônomo em um sujeito eficiente, que trabalha para o progresso técnico. Segundo Marcuse (1979, p. 31), o impacto desse progresso “[...] transforma a razão em submissão aos fatos da vida e à capacidade dinâmica de produzir mais e maiores fatos do mesmo tipo de vida.”. Assim, o princípio de desempenho, que agora rege a racionalidade predominante, descarta a dimensão natural para

validar e fortalecer a realidade do aparato e sua submissão ao sistema, sob uma razão rígida e técnica.

A razão tecnológica, portanto, está presente em todos os âmbitos da sociedade e manipula as faculdades mentais internas dos indivíduos, refletindo em suas ações. Nesse sentido, o pensamento e o comportamento do homem agiram, seguindo a razão vigente, a favor do sistema capitalista que domina a realidade. Marcuse (1999, p.81) aponta que “O comportamento humano se reveste da racionalidade do processo da máquina, e esta racionalidade tem um conteúdo social definido.”. Por esse ângulo, notamos que a máquina opera segundo as leis de produção em massa e que estabelece uma maior eficácia da razão tecnológica. Nesse sentido, quanto mais o homem se adapta a essa razão, mais ele se dedicará ao trabalho e mais será submisso a essa lógica.

Isto posto, devemos refletir, então, sobre a influência que o princípio de desempenho acarretará sobre outros aspectos da vida humana. Esses aspectos estão ligados basicamente à visão de mundo do indivíduo e às suas relações sociais.

Desse modo, os indivíduos percebem que fazem parte do sistema como parte das operações e funções parciais da máquina, ficando cada vez mais distante a possibilidade de se beneficiar da riqueza gerada. No entanto, o capital produz uma satisfação guiada pelas necessidades materiais e intelectuais e faz do ser humano um objeto de administração, passando a definir o valor mercantil dos homens e das coisas. Possibilitando a eliminação do desperdício, intensificando a produção e padronizando os produtos, o indivíduo se adapta e se submete ao aparato tecnológico, o que acaba por padronizar também os indivíduos. Renuncia sua individualidade em prol do desenvolvimento da padronização.

Devido a sua forma de organização, a sociedade industrial avançada é o local mais propício para transformar o pensamento crítico em força de ajuste e submissão. Pois, a lógica do capitalismo permite essa subordinação a padrões externos. Devido a essa transformação, “O padrão social que então começa a surgir é essencialmente antirracionalista e determinista.” (MARCUSE, 1999, p. 171). O caráter irracional dessa racionalidade é reforçado pelo novo modo de produção em massa e pela divisão do trabalho que fortalece o sistema capitalista, relacionando os homens entre si, como sujeitos econômicos livres e iguais. Portanto, o indivíduo eficiente, nesse sistema, é aquele que segue as demandas objetivas do aparato industrial e do processo da máquina. No entanto, o mais fraco, que detém apenas sua força de trabalho, precisa se adaptar a essas demandas do mercado para sobreviver.

Nesse sentido, a individualidade é afetada, a partir do momento em que a busca do interesse próprio tem de superar todo o sistema de ideias e valores que lhe é imposto, para que seja ajustada ao interesse racional do aparato tecnológico. Desviando o homem da busca pelos

padrões verdadeiros e de promover a sua realização.

Todavia, em um sistema que reforça a mecanização do trabalho para aumentar a produtividade; que enrijece a tendência assimiladora que se manifesta na estratificação ocupacional, a fim de manter o engajamento individual da força de trabalho, que corrobora para as alterações no caráter do trabalho e nos instrumentos de produção que mudam a atitude e a consciência do trabalhador e que tonifica o enfraquecimento da posição negativa da classe trabalhadora, salientam ainda mais a utilização lucrativa do aparato com fins na padronização da individualidade (MARCUSE, 1979).

Esses padrões são advindos da transformação tecnológica na sociedade industrial avançada, justamente para manter o consumismo e o fetichismo pela mercadoria, para fortalecer as dificuldades geradas com o intuito de impedir que os indivíduos se manifestem de forma autônoma, assim eles aprendem a obedecer às regras impostas, para ser bem-sucedido nessa realidade. Vale lembrar que, dentre as novas formas de controle impostas nessa sociedade, as falsas necessidades são um imperativo para que o indivíduo deseje mercadorias que não lhes são úteis para sua sobrevivência, apenas reforçam a tendência do aparato em igualar as distinções das classes sociais, o que acaba levando ao enfraquecimento da luta de classes dentro desse sistema. A necessidade de haver a resistência ao sistema capitalista, que é basicamente no que consiste a luta de classes, é tratada por Marcuse como uma força de oposição. Nesse sentido, ressalta-se que “Tôdas as fôrças de oposição servem hoje à preparação - e apenas à preparação, ainda que indispensável - de uma possível crise do sistema” (MARCUSE, 1969, p. 63). No Brasil, os movimentos sociais a muito tempo perderam a força de oposição, simplesmente sucumbiram à lógica imposta pelo sistema.

Por isso, no âmbito da economia política, no qual o homem deveria apoiar-se no trabalho para produzi-lo e produzir a si mesmo enquanto trabalhador, acaba ocorrendo a separação em relação aos meios de produção e ao produto do trabalho transformado em mercadoria, no qual a desconexão entre o trabalho realizado a serviço do capital e a realidade do trabalhador se tornam a alienação do próprio homem e de seu trabalho, levando a uma desvalorização da vida e a perda da realidade humana.

A desrealização do homem por causa do trabalho, gera uma distorção da essência humana, que se reflete em vários âmbitos da sociedade. As implicações causadas devido à alienação do homem e do trabalho podem ser observadas no universo político, no universo da locução e na própria cultura. Essas implicações podem ser percebidas no próprio consciente dos indivíduos e nas suas ações.

O primeiro ponto a ser destacado é o universo político. Neste salientamos que ocorre

a unificação dos opostos através da mobilização dos setores mais avançados da civilização, que consegue integrar na sociedade tanto um Estado de Bem-Estar como um Estado Beligerante, entendendo que “[...] o Estado de Bem-Estar Social é, com toda a sua racionalidade, um Estado de ausência de liberdade, por que a sua administração total é restrição sistemática [...]” (MARCUSE, 1979, p. 62) do tempo livre, da quantidade e qualidade das mercadorias e serviços e da capacidade reduzida de perceber a autodeterminação. Portanto, o que ocorre é a escravização da humanidade pelos instrumentos de trabalho, que permanece de uma forma ainda mais racionalizada, eficiente e favorável.

Nesse sentido, sindicatos e partidos políticos que deveriam ser a própria voz do protesto, defendendo os direitos dos trabalhadores, aliam seus interesses aos do aparato produtivo que não passam de interesses materiais e deturpam os direitos dos trabalhadores. Essa mudança nos interesses de entidades e organizações é o que leva a uma intensificação do poder econômico sobre todas as outras dimensões sociais, incluindo o âmbito da política, do direito, da ciência, das artes, da educação, etc. (TONET, 2016). O que acaba enfraquecendo ainda mais a luta de classes. Para deter a ameaça dessas organizações ao sistema imposto pelo capitalismo, esse se mobiliza para que os interesses materiais estejam alinhados para manter a coesão do sistema, através do estímulo da produção, a fim de manter o elevado padrão de vida.

No entanto, se trata de um padrão de vida criado pelo mercado e pelo capital, mas que não pode ser dividido e nem mantido pelo capital. O que provoca um crescente aumento na desigualdade social. Posto que a riqueza social que existe se concentra nas mãos de poucos, enquanto a grande maioria da população fica na miséria. Por não pensar na sociedade como um todo, a classe burguesa incentiva e promove o agravamento dos problemas sociais, como o desemprego, a degradação da natureza, a precarização do trabalho, da educação e da vida, entre outros. A partir desse aspecto, percebemos o quanto “[...] a redução gradativa dos controles políticos diretos testemunha a crescente confiança na eficácia dos controles tecnológicos como instrumentos de dominação.” (MARCUSE, 1979, p. 39).

Isso se reflete, também, sobre a criação e a execução das políticas públicas, que tem o intuito de intensificar a racionalidade implícita no sistema capitalista e na sociedade tecnológica, prejudicando a classe trabalhadora que necessita dessas políticas para poder usufruir das ferramentas sociais disponíveis. Por isso, se faz necessário pensar em uma reforma institucional, que seja capaz de transformar essa realidade. Segundo Carvalho (2007, p. 46),

[...] a associação entre as transformações no capitalismo e a necessidade de reformas institucionais, reiterada constantemente pelo discurso oficial, assumiu certa condição hegemônica. Tal fato levou a diminuição do espaço para o debate acadêmico, a desqualificação dos críticos das reformas e a tentativa de imposição de um pensamento

único.

As reformas que ocorreram no Brasil, principalmente no âmbito educacional, tiveram muitos avanços e retrocessos. Cada reforma ocorreu devido à mudança no governo do país, que tinha um projeto específico de liderança e uma visão diferente sobre a educação. As mudanças constantes e as últimas reformas na educação do Brasil ocorreram a partir da transição de um governo de esquerda para um governo mais conservador, que está focado em diminuir cada vez mais a criticidade que a educação pode promover, exaltando uma educação tecnicista.

Nesse sentido, destacamos o segundo ponto a ser tratado que é o universo da locução, que será de suma importância para convencer e manipular os indivíduos, através da linguagem. Ficando um grupo pequeno e predominante impondo a sua visão de mundo sobre os demais membros da sociedade para garantir a hegemonia.

Marcuse aborda a linguagem como um dos pontos importantes para o desenvolvimento da sociedade unidimensional, demonstrando a função política que está nas entrelinhas das palavras do discurso. A consciência feliz, causada por esse fenômeno, se reflete na crença de que o real é racional, abstraindo do indivíduo seu poder de manifestar-se contra a sociedade, o que Marcuse trata como o novo conformismo. A sociedade impõe sobre o homem a sua grande produtividade e eficácia, o que reflete sobre seu comportamento social.

Seus agentes de publicidade moldam o universo da comunicação no qual o comportamento unidimensional se expressa. Sua linguagem testemunha a identificação e a unificação, a produção sistemática de pensamento e ação positivos, o ataque concertado às noções transcendentais e críticas (MARCUSE, 1979, p. 93).

Para refletir sobre esse ponto, é preciso se distanciar e perceber que, quando paramos de nos preocupar com o que não nos afeta diretamente, o mundo aparenta estar bem. Isso se dá por que a consciência feliz repele a conexão com o passado violento e com o presente de problemas que estão acontecendo em outro país, como a fome na África ou as guerras do Oriente Médio. Aparentemente, a sociedade como um todo está bem e é racional (dentro da sua própria irracionalidade) e, portanto, não precisa de modificações nem de críticas que discordem desse sistema. Porém, o autor reflete sobre o assunto, com a seguinte colocação:

Na expressão desses hábitos de pensar, a tensão entre aparência e realidade, fato e fator, substância e atributo, tende a desaparecer. Os elementos de autonomia, descoberta, demonstração e crítica recuam diante da designação, asserção e imitação. Elementos mágicos, autoritários e rituais invadem a palavra e a linguagem. A locução é privada das mediações que são as etapas do processo de cognição e avaliação cognitiva. Os conceitos que compreendem os fatos, e desse modo transcendem estes, estão perdendo sua representação linguística autêntica. Sem tais mediações, a linguagem tende a expressar e a promover a identificação imediata da razão e do fato, da verdade e da

verdade estabelecida, da essência e da existência, da coisa e da sua função. (MARCUSE, 1979, p. 93).

Com isso, observamos que o pensamento unidimensional busca dominar todos os âmbitos de uma sociedade. A linguagem que representa essa sociedade é transformada, perde o poder de oposição e passa a ser a reafirmação da unidimensionalidade, distanciando-se da autonomia, do esclarecimento e da emancipação. Assim, “A própria falta de emancipação é convertida em ideologia [...]” (ADORNO, 1995, p. 35). Quando a linguagem não é mais livre, ela se torna autoritária. Ao invés de provocar questionamentos, abstrai o pensamento de reflexão sobre os conceitos das coisas, nomeando-as de acordo com o que é, já especificando suas funções. Isto é uma das características do operacionismo e do raciocínio tecnológico, que se utiliza da linguagem para a valorização do lucro, já que a palavra é que guiará os homens ao consumismo. Ele comprará se a propaganda de divulgação de determinado objeto conseguir o convencer de que precisa daquilo. A linguagem vem para terminar de mecanizar o indivíduo e diminuir ainda mais o seu momento reflexivo. É nas palavras que ficam claras a identificação imediata do fato e da razão. Na própria expressão que designa o objeto já se tem sua função e seu modo de usar. Dessa forma, Marcuse identifica o behaviorismo social e político utilizado por essa linguagem, reforçando o comportamento anunciado e padronizado.

A aceitação dessa linguagem é relativamente nova; porém, sua disseminação e eficácia mostram que não há contradição e que são reproduzidas livremente pela sociedade, a fim de unificar o caráter antagônico da linguagem, que perde sua função e se torna parte da lógica da manipulação com um caráter repressivo. Nesse sentido, a linguagem contribui para a disseminação da ideologia dominante, que influencia na construção da consciência, do comportamento convencional, do conformismo e da ausência da autonomia, o que se reflete também sobre a educação.

As locuções são repetidas quantas vezes forem necessárias para se fixar na mente do receptor, deixando claro seu caráter behaviorista, no qual o indivíduo se convencerá de que precisa das necessidades postas nos comerciais e de suas funções essenciais para a manutenção da vida. A linguagem é utilizada com o intuito de hipnotizar os consumidores a adquirirem o que for preciso para manter seu *status quo* sempre elevado, intensificando a eficácia e a eficiência da manipulação das propagandas. Assim, o sujeito se vê em seus objetos; a linguagem promove uma das principais formas de controle que é a igualação de classes, incutindo o pensamento de que você é o que você tem.

A ordem econômica e, seguindo seu modelo em grande parte também a organização econômica, continuam obrigando a maioria das pessoas a depender de situações dadas

em relação às quais são impotentes, bem como a se manter numa situação de não-emancipação. Se as pessoas querem viver, nada lhes resta senão se adaptar à situação existente, se conformar; precisam abrir mão daquela subjetividade autônoma a que remete a idéia de democracia; conseguem sobreviver apenas na medida em que abdicam seu próprio eu. (ADORNO, 1995, p. 43).

Com isso, a contradição é absorvida por essa linguagem que une “tecnologia, política e militares” (MARCUSE, 1979, p. 100). Atribui valor moral e integridade física à destruição. As abreviações servem para tirar do foco da linguagem autoexplicativa os termos que a integram, mas que na realidade não condizem com seu aspecto político e procuram evitar questionamentos indesejáveis.

Segundo Marcuse (1979, p. 101), “a linguagem funcionalizada, abreviada e unificada é a linguagem do pensamento unidimensional”, ou seja, quando se nomeia algo com a sua função, impede-se que se pense em outra finalidade para determinada coisa. Marcuse destaca ainda a linguagem funcional e unificada como radicalmente anti-histórica, visto que repele o reconhecimento dos fatos, bem como do conteúdo histórico destes. O uso da linguagem e da informação são manipulados e utilizados como um forte instrumento político. Para além desse ponto, a formação da verdade é construída a partir da linguagem e do esquecimento, visto que a linguagem acaba por passar informações vazias e descontextualizadas que promovem a supressão da história, manipulando a verdade.

Adorno (1995) aponta que a utilização da linguagem para amenizar os fatos repassam a culpa para as vítimas para aliviar sua consciência e provocam a si mesmas o desaparecimento da continuidade histórica, levando ao esquecimento. Como consequência, a humanidade se aliena na memória, se adapta ao existente. No que concerne à educação, elaborar o passado é muito mais do que apagar a memória, é convencer os outros e o mais difícil convencer a si mesmo sobre um fato que acabou de acontecer na história.

“A mediação do passado com o presente descobre os fatores que fizeram os fatos, que determinaram o estilo de vida, que estabeleceram os senhores e os servos; projeta os limites e as alternativas” (MARCUSE, 1979, p. 105). Necessitando compreender como se manipula as informações do passado e do presente para favorecer a classe dominante. Sendo a comunicação funcional, a camada externa do universo unidimensional, no qual o homem é treinado para esquecer, fazendo com que ocorra a redefinição do próprio pensamento, de sua função e seu conteúdo. Isso faz o conceito de determinado objeto ser universal e está ligado à aparência imediata se tornando o conceito de sua realidade.

Logo, percebemos a reelaboração da linguagem, a partir da supressão do passado e com sua alta funcionalização, levando os indivíduos a absorverem de forma mais rápida os

conteúdos da sociedade industrial avançada, a lógica do capitalismo e o fetiche pela mercadoria. O universo da locução, portanto, é o que viabiliza a disseminação da racionalidade tecnológica entre os indivíduos padronizados. Seus requisitos básicos, como operacionalismo e behaviorismo, funcionam como meio para ensinar ou treinar os indivíduos, segundo a racionalidade vigente. Portanto, a linguagem deve ser ressaltada por ser utilizada ilimitadamente nesta sociedade.

O terceiro ponto a ser discutido, se baseia nas mudanças que ocorreram no âmbito cultural. Desta forma, Marcuse propõe que a deterioração da cultura está sendo refutada pela cultura da realidade social que vigora na sociedade unidimensional. Expõe que “a cultura superior sempre foi acomodativa, enquanto a realidade raramente foi perturbada por seus ideais e sua verdade” (MARCUSE, 1979, p. 69). Essa afirmação procura mostrar o porquê a cultura superior estar perdendo seu sentido, principalmente pelo efeito de reduzir ou praticamente anular o caráter sublime da cultura, admitindo a cultura como afirmativa e unidimensional. Vale lembrar que o abandono da cultura bidimensional não se dá pela negação, mas pela reprodução e exibição em massa, afastando os indivíduos da verdadeira riqueza social. Segundo Adorno (1985, p. 143),

As massas desmoralizadas por uma vida submetida à coerção do sistema, e cujo único sinal de civilização são comportamentos inculcados a força e deixando transparecer sempre sua fúria e rebeldia latentes, devem ser compelidas a ordem pelo espetáculo de uma vida inexorável e da conduta exemplar das pessoas concernidas. A cultura sempre contribuiu para domar os instintos revolucionários, e não apenas os bárbaros. A cultura industrializada faz algo a mais. Ela exercita o indivíduo no preenchimento da condição sob a qual ele está autorizado a levar essa vida inexorável.

Nesse sentido, Adorno chama essa forma de manifestação da cultura de “indústria cultural”, basicamente porque reflete a irracionalidade do sistema capitalista, como sendo a racionalidade da manipulação das massas. Essa cultura passa a ser a própria reprodução da vida, refletindo as necessidades supérfluas sob todas as formas de cultura. Com isso, verificamos que “[...] se as comunicações em massa misturam, harmoniosamente, e com frequência, imperceptivelmente, arte, política, religião e filosofia com anúncios, levam essas esferas da cultura ao seu denominador comum – a forma de mercadoria.” (MARCUSE, 1979, p. 70). Desta forma, visualiza-se como a cultura vai deixando de ser sublimada ao trazer problemáticas na qual a condição do homem era representada, idealizada e denunciada. Quando a cultura perde essas características, se torna uma cultura material, também denominada por Marcuse de cultura afirmativa. Assim, passa a retratar imagens que fazem parte da realidade da sociedade, que servirão para afirmar a ordem estabelecida.

Refletindo, assim, a relação do homem consigo mesmo e com seu trabalho, na sociedade capitalista a cultura também se aliena. Nesse sentido, “[...] a alienação artística é a

transcendência consciente da existência alienada – uma alienação de nível superior ou interposta.” (MARCUSE, 1979, p. 72). Esta forma de alienação está tanto ligada ao desenvolvimento da tecnologia como também das suas formas de reprodução no trabalho, na educação e na cultura. Dessa maneira, a sociedade unidimensional, ao dominar a cultura, transfere para esta todas as suas características, incluindo o totalitarismo que se apresenta de forma pacífica, acabando com a própria essência da arte, graças ao desenvolvimento tecnológico. A arte deveria ser a própria luta contra o sistema imposto, no qual busca protestar contra o que é de fato. Contudo, ela pode perpassar as próprias obras de alienação como fazendo parte da sociedade. A arte deveria provir do ócio e está embasada no trabalho intelectual. Para além desses fatores, ela buscaria exaltar as emoções, abraçando a irracionalidade dos sentimentos. Trataria o mundo como irreal e utópico. No entanto, devido à massificação da cultura, a arte é desviada de seus objetivos primordiais.

A dominação tem sua própria estética, e a dominação democrática tem sua estética democrática. Assim, a alienação artística sucumbe, juntamente com outras formas de negação, ao processo de racionalidade tecnológica. “O ‘efeito de alheamento’ deve produzir essa dissociação em que o mundo possa ser reconhecido como o que êle é.” (MARCUSE, 1979, p.78). O intuito de mobilizar a todos está na necessidade de ver para além do que está sendo falado, é mostrar aos indivíduos a manipulação que se faz dos fatos nos meios de comunicação. Porém, o que acontece é a suavização da miséria, que acaba por liquidar a cultura superior. Demonstrando aqui a realidade social, operacionalizada pela racionalidade tecnológica que é guiada pelo sistema econômico capitalista, reforçando as desigualdades sociais e o desejo de se enquadrar em um *status quo* inalcançável. A visão do trabalho é um meio para te levar a alcançar todas as falsas necessidades, que busca enfatizar o consumo e um padrão de vida adequado.

A cultura superior se torna um universo racional, que luta pela liberdade, pela recusa para se comportar. O movimento de sublimação e dessublimação⁷ aparecem para mostrar que a “Alienação artística é sublimação”. Já “o princípio do prazer absorve o princípio da realidade; a sexualidade é liberada sob formas socialmente construtivas. Essa noção implica a existência de formas repressivas de dessublimação.” (MARCUSE, 1979, p. 82). O indivíduo adapta-se sem questionar a falta da negação, o que o condiciona à aceitação espontânea. Assim, acontece a manipulação das massas, havendo uma certa estabilidade das marcas (signos), que funcionam apenas como uma forma de reforçar as falsas necessidades sem reflexão das ações.

⁷ Marcuse (1979) se utiliza do conceito de *sublimação* e *dessublimação* para mostrar os movimentos de como a cultura se assume frente ao desenvolvimento tecnológico. Sendo, a dessublimação o ato ou efeito de anular ou reduzir o caráter sublime de algo ou alguém, nesse caso a cultura. Em contraponto, existe a sublimação que trata da ação de exaltar, elevar, enaltecer e engrandecer algo.

A conquista tecnológica e política dos fatores transcendentais da existência humana, tão característica da civilização industrial desenvolvida, afirma-se aqui na esfera instintiva: satisfação de um modo que gera submissão e enfraquece a racionalidade do protesto. (MARCUSE, 1979, p. 85).

Desta forma, o indivíduo é aprisionado em uma consciência feliz, com liberdades satisfatórias que não lhes mostram a verdadeira realidade do mundo. Isso atinge diretamente as pessoas que possuem menos acesso à cultura, sendo estas facilmente manipuladas, distanciando-as da racionalidade crítica, que seria capaz de discernir a transcendência da cultura como geradora do protesto e como saída da alienação.

Portanto, a racionalidade que emergiu a partir desses aspectos da sociedade unidimensional - o princípio de desempenho, o universo político, o universo da locução e a cultura - teve grande relevância para consolidação da razão tecnológica como principal forma de disseminação da unidimensionalidade. Esse fato compromete a formação do indivíduo autônomo, crítico e esclarecido, que precisa analisar e refletir as contradições da realidade do sistema capitalista, buscando uma perspectiva dialética.

2.3 As implicações da Racionalidade Tecnológica na educação

A luta interna do indivíduo com seus princípios de prazer e de realidade, que deu a dimensão exterior uma importância sobressaltada, transformou o princípio de realidade em princípio de desempenho, levando-o a transformar-se em um sujeito eficiente e padronizado. Isso aconteceu graças ao rápido avanço tecnológico, modificando a racionalidade para introjeção do novo princípio. Formulando, desta maneira, a racionalidade tecnológica que preza pela submissão do indivíduo aos ditames do aparato. Vale lembrar que “A razão é a racionalidade do princípio de desempenho.” (MARCUSE, 1981b, p. 146). Sendo instrumento da alienação do trabalho e do trabalhador, bem como de outros âmbitos da sociedade. Portanto, “Temos, então, que partir do trabalho para compreender a natureza e a função próprias da educação.” (TONET, 2016, p. 63).

O que se pretende é demonstrar para o trabalhador que essa racionalidade tecnológica, juntamente com o princípio de desempenho, é capaz de levá-lo a um estado de alienação, no qual ele mesmo não notará a sua própria subserviência ao sistema capitalista, sendo capaz de modificar as suas próprias necessidades reais, para atender às demandas do aparato. Essa razão acaba por se entranhar em toda a sociedade e, neste tópico, buscamos ressaltar suas implicações sobre a educação do homem, apontando aspectos que o tiram do caminho do

esclarecimento, da autonomia e da emancipação.

À vista disso, o primeiro ponto que vamos expor é a naturalização dos fatos, mais precisamente enfatizamos a naturalização da organização da educação e dos processos educativos, buscando explicitar que existe a necessidade de se levar em consideração o aspecto temporal do acontecido.

Dessa forma, essa razão que manipula o consciente e o inconsciente do homem, estabelece sua própria verdade, buscando romantizar a miséria e a labuta, a fim de impor essa realidade como algo natural, retirando o aspecto histórico de sua evolução. Esse fato provoca o esquecimento dos acontecimentos vergonhosos e traumáticos da vida do homem, mesmo que tenha acabado de acontecer. Fazendo com que a aceitação dos fatos não seja questionada para que possa continuar mantendo a ordem estabelecida. Isso se dá devido ao discurso de que quem trabalha muito, terá direito à riqueza social produzida, enquanto quem não está contribuindo de forma produtiva para a sociedade, tende a ser marginalizado dessa riqueza. O que não é levado em conta é que o trabalhador que participa da produção é simplesmente absorvido pelos controles sociais, que retira seu potencial de protesto, enfraquecendo a luta de classes. Segundo Rodrigues (1987, p. 16),

É importante que todos aceitem essas verdades como naturais. Elas não devem ser analisadas como históricas, isto é, frutos da intervenção do homem ou de um grupo de homens na realidade. Pelo contrário. Devem ser assumidas pela fé. De todos se espera adesão a “realidade”. As coisas são assim. Dependendo da origem das dúvidas de quem duvida ou do nível de exigência de explicações do porquê das coisas, as justificativas podem variar: [...]. A partir desse ponto, deve-se aceitar os fatos. Se todos os aceitam, então a ordem está garantida. Quem domina exerce o seu domínio com tranquilidade, porque quem é dominado aceita a situação de dominado como imutável.

Dessa maneira, o distanciamento da história interfere na educação, de modo que coloca os processos educativos como algo natural e imutável. A questão é que a educação deve estar atrelada com a realidade da sociedade, para poder formar cidadãos conscientes. Se a educação “Transforma o passado em objeto de veneração e não em objeto de investigação.” (RODRIGUES, 1987, p. 5), os educandos e os educadores não serão capazes de analisar o passado para aprender com a construção de um presente histórico melhor. Contudo, os processos educativos ficaram inalterados, mesmo com o passar do tempo e o progresso da sociedade. As diferentes pedagogias acabaram sucumbindo à lógica do capitalismo e ao princípio de desempenho, além de se associarem às formas de organização das escolas, que estão longe de alcançar uma gestão, de fato, democrática.

Essa visão inerte da educação colabora para a disseminação da ideologia dominante, focada no lucro. Como já foi discutido, a partir do momento em que se incorpora na vida humana

a lógica da sociedade unidimensional, os processos e universos que envolvem as instituições e corporações se alienam. Isso acaba por distanciar a educação da sua verdadeira função que é a formação integral do homem, reduzindo-a a uma ferramenta para o repasse dos conhecimentos técnicos necessários para o trabalho. Vale salientar que “[...] tal educação teria, necessariamente, um caráter predominantemente informativo e limitado, pois o conteúdo de que o trabalhador necessitava não exigia um processo crítico e capacidade inventiva.” (TONET, 2016, p. 15). Deturpando os valores humanos dos trabalhadores, por limitar-se a uma educação técnica, incapaz de promover a emancipação do homem.

Nesse sentido, a escola que faz parte da sociedade, até certo ponto, é um reflexo dela (ARAN, 2002). As contradições imanentes da sociedade devido à lógica do sistema capitalista, perpassa para a educação. Nesse contexto, Silva Filho e Lopes (2018), em seus estudos sobre o paradoxo da educação brasileira, já pontuam que o conceito de educação adotado pela LDB de 1996, que visa uma educação democrática, igualitária e cidadã, não é o que acontece na realidade. Pois, o que ocorre na prática, é uma tendência em levar os indivíduos à alienação e ao sofrimento, ao empreender uma formação com caráter mercadológico.

O segundo ponto que buscamos enfatizar é a mudança na cultura. O homem, para ser considerado crítico e consciente, deve, ao menos, considerar uma mudança razoável da cultura estabelecida para o provimento do progresso qualitativo. Essas modificações devem possibilitar, através do uso da educação, o entendimento da racionalidade tecnológica, o que faria com que o indivíduo fosse capaz de visualizar e entender as contradições dessa lógica e desse sistema, buscando a verdade dos fatos, codificando a linguagem positiva para uma linguagem do protesto. Transformando a racionalidade tecnológica em racionalidade crítica.

A cultura deve assumir a preocupação com a exigência de felicidade dos indivíduos. Mas os antagonismos sociais que a fundamentam admitem essa exigência na cultura somente enquanto interiorizada e racionalizada. Numa sociedade que se reproduz por meio da concorrência econômica, a simples exigência de uma existência feliz do todo já representa uma rebelião: remeter os homens à fruição da felicidade terrena significa certamente não remetê-los ao trabalho na produção, ao lucro, à autoridade daquelas forças econômicas que preservam a vida desse todo. A exigência da felicidade contém um tom perigoso em uma ordem que resulta em opressão, carência e sacrifício para a maioria. (MARCUSE, 2001, p. 22-23).

Assim, enfatiza-se os meios pelos quais o homem poderia seguir para alcançar a felicidade e a satisfação nessa sociedade. Contudo, há forças opostas lutando para que os indivíduos permaneçam sob o controle do aparato. Fazendo com que esses indivíduos assumam tanto a lógica do sistema para o trabalho, como para sua própria vida. Tornando a situação da classe trabalhadora o próprio impedimento do desenvolvimento de uma consciência revolucionária, sendo notório o predomínio da consciência antirrevolucionária. Este fato se dá

graças à inserção da classe trabalhadora desde o cerne na própria infraestrutura do sistema capitalista. Dessa forma, a luta de classes perde o sentido, já que os indivíduos absorvem a linguagem positivista do sistema, enfraquecendo a linguagem do protesto. Isso se reflete na educação, a partir do próprio uso dessa linguagem que não critica a realidade. Portanto, acaba defasando os processos educativos por não os contextualizar com a realidade da sociedade, mesmo com suas contradições.

A terceira implicação que a razão tecnológica traz para a educação está ligada à oposição ao sistema capitalista e à debilitação do protesto. Marcuse (1979) já apontava que a forma como o trabalho era organizado no sistema capitalista e tecnológico, era constituída para gerar o enfraquecimento da posição negativa da classe trabalhadora, principalmente por visar a utilização dos controles políticos, a assimilação das classes ocupacionais e a igualação na esfera do consumo. Cada um desses fatores citados acima levou ao enfraquecimento do protesto. Isso implica em uma falta de perspectiva da própria classe trabalhadora, que nunca sairá da forma de escravo (oprimido) se não compreender seu estado, que sua existência se confunde com um instrumento ou com uma coisa.

A conquista tecnológica e política dos fatores transcendentais da existência humana, tão característica da civilização industrial desenvolvida, afirma-se aqui na esfera instintiva: satisfação de um modo que gera submissão e enfraquece a racionalidade do protesto. (MARCUSE, 1979, p. 85).

Com as bases da oposição enfraquecidas, torna-se imprescindível reorganizar o trabalho de modo que a alienação incutida nesse processo seja dissipada. No entanto, a especificação das tarefas desenvolvidas numa linha de produção que coloca o trabalhador em situação de alienação, afeta diretamente a educação, de modo que seu papel não pode ser de fato cumprido. O que leva a uma fragmentação dos conhecimentos relacionados ao trabalho, que são repassados pela escola.

[...] essa fragmentação leva a pessoa ao ponto em que, de tanto ver a realidade pela visão de mundo-máquina, de mundo-objeto, defronta-se com o fato de que se transforma nessa mesma máquina, num objeto manipulável externamente e, portanto, sem consciência da própria individualidade como ser humano. Perde ela, também, sua consciência da dinâmica da realidade, vendo-a limitada e preestabelecida e impositora dessas características sobre si. (LÜCK, 2007, p. 27).

A noção de fragmentação do conhecimento, que é o quarto ponto a ser ressaltado, é apoiada pela razão instrumental por facilitar os processos de produção, por retirar das mãos dos trabalhadores a possibilidade de enxergar o todo, de se ter uma visão global e interativa da realidade e retira, também, o poder de associar essa visão teórica com a prática. “A divisão técnica do trabalho decompõe o ser humano em operações e funções parciais, coordenadas pelos

planejadores do processo capitalista.” (MARCUSE, 1981a, p. 22). Neste sentido, a educação encontra um desafio sob o qual a necessidade de atualizar-se para contribuir para a formação integral de pessoas conscientes sobre realidade, vai além da inclusão de novas tecnologias na escola, pois requer que os processos educativos sejam refletidos sob uma perspectiva dialética e dinâmica. O intuito de superar esse desafio é não dar abertura para que se reforce a unidimensionalidade da realidade, com relações humanas coisificadas e uma visão de mundo simplificada. Introduzindo na educação o paradigma da síntese de premissas complementares do processo dialético, para conhecer os diversos olhares sobre a realidade e debater sobre as ambiguidades e contradições que existem em todos os âmbitos da vida.

Como nessa base predomina a atomização dos processos produtivos, isso acaba se refletindo sobre a educação também. Rodrigues (1987, p. 32) aponta a importância de refletir a educação como uma totalidade, afirmando que “O processo educativo não pode se dar de maneira fragmentada, como tem sido desenvolvido na escola tradicional.”. A divisão do conhecimento em disciplinas para serem ministradas nas escolas, cada uma com seus conteúdos isolados, sem interação com a realidade, prejudica o desenvolvimento crítico dos educandos. Muitas vezes a resolução para essa fragmentação do ensino é burocratizada, se resumindo em reuniões de professores para planejar alguma atividade que envolva duas ou três disciplinas. Dificilmente se alcança uma integração entre todas as disciplinas, além de raramente se conseguir um ensino adequado à realidade.

Nesse sentido, a racionalidade tecnológica, presente no âmbito educacional, favorece essa desagregação do ensino e dos conteúdos, a fim de aproximar a organização do trabalho com a organização da educação. Vale lembrar, “[...] que o desenvolvimento da consciência crítica se faz pelo conhecimento, análise e ação sobre a realidade vivida e isso não é propriedade de nenhum conteúdo em particular, nem responsabilidade que se pode ser subdividida no processo pedagógico.” (RODRIGUES, 1987, p. 31-32). No entanto, destaca-se que, sob a perspectiva fragmentadora da educação, os processos pedagógicos seguem por uma base estática, burocratizada e hierarquizada (LÜCK, 2013, p. 35). Essa visão de mundo limitada está presente até mesmo nos documentos oficiais das escolas, bem como nas políticas públicas que a orientam. Esse fato contribui para uma maior desigualdade social por prezar pela uniformidade do ensino e dos conteúdos, mas que não dá as condições necessárias para que todas as escolas possam transmitir os conteúdos relacionando-os à realidade dos educandos.

O quinto ponto a ser explicitado é a desconexão com a realidade, que demonstra o quão longe a educação está de conseguir desenvolver uma consciência crítica dos indivíduos. Deixando-os cada vez mais distante de ter um pensamento autônomo e incapaz de distinguir as

suas reais necessidades. Contudo, Marcuse (1999, p. 84-85) já havia pontuado a questão da autonomia ao ressaltar que,

Em virtude de sua subordinação a padrões externos, a verdade tecnológica entra em flagrante contradição com a forma pela qual a sociedade individualista estabeleceu seus valores supremos. A busca pelo interesse próprio agora parece estar condicionada pela heteronomia; a autonomia aparece como um obstáculo, em vez de estímulo à ação racional. A verdade originalmente idêntica e “homogênea” parece estar dividida em dois diferentes conjuntos de valores de verdade e dois diferentes padrões de comportamento: um assimilado ao aparato, outro antagônico a ele; um constituindo a racionalidade tecnológica dominante e governando o comportamento exigido por ela, outro pertencente a uma racionalidade crítica cujos valores podem ser realizados apenas se ela própria houver moldado todas as relações pessoais e sociais.

Essa questão será melhor tratada na próxima parte. Porém, nesse ponto vale ressaltar que a racionalidade tecnológica, por não seguir o princípio da autonomia, se concretiza no plano da heteronomia, que corresponde a um fenômeno, no qual os indivíduos tendem a se sujeitar às vontades e desejos de terceiros, seguindo, assim, os padrões impostos pelo mercado. Esses padrões servem também para determinar a uniformidade dos processos pedagógicos. Impondo sobre os alunos uma grande carga de conteúdo, sobre os professores recai a pressão para que o repasse de conteúdos esteja de acordo com as leis em vigor, que padronizam o currículo e determina a forma de planejamento escolar, cabendo que cada escola na sua singularidade adapte esse currículo comum. Quanto à gestão da escola, essa acaba seguindo formas de organização tradicionais, que não contemplam a participação ou a autonomia dos indivíduos. Cabe lembrar que a autonomia dentro do sistema escolar e da gestão é complexa, dinâmica e rodeada por situações contraditórias, que funcionam como um aprendizado constante. Mesmo quando essas situações levam ao conflito, as soluções deverão ser traçadas em conjunto, baseadas em princípios. Isso implicará, na tomada de decisões em conjunto, que poderá transformar a realidade objetiva, através da efetivação da gestão democrática e da participação.

Nesse sentido, a escola deve ser um espaço autônomo, onde possa discutir sobre as diversas realidades e diferenças sociais. Esse espaço não será livre de conflitos, porém o debate que acontece devido a um choque de interesses pode gerar um enriquecimento mútuo, um momento de aprendizagem. “Todo conflito é susceptível de acompanhar uma evolução construtiva ou destrutiva, já que, no momento em que se faz parte da existência de um conjunto de processos mediadores da ação, o espaço educativo fica garantido.” (BOQUÉ, 2002, p. 89). Dessa maneira, o conflito na escola pode ser utilizado pelos gestores para garantir o debate, que vá além de um discurso elaborado e moldado conforme os interesses dominantes, para revelar a realidade social e seus problemas atuais, fazendo os indivíduos refletirem sobre o presente, como um sujeito histórico.

Sintetizando, a educação escolar no Brasil assume muitas das implicações advindas da racionalidade tecnológica de forma mais específica o que se propõe para a educação através das leis; não é o que de fato acontece na prática. O fato de a organização do trabalho incidir sobre a educação, demonstra que o uso das tecnologias e da ciência para o progresso quantitativo não viabiliza a construção de uma racionalidade crítica nem, tampouco, uma formação integral do indivíduo. Sendo possível perceber isso pelas formas em que acontecem avaliações das escolas, tanto internas como externas, se resume em pontos ou notas que devem ser atribuídos ao desenvolvimento dos educandos. Dificultando uma análise assertiva quanto à forma de avaliar e também quanto aos processos educativos, por não viabilizar uma autoavaliação crítica dos professores e de suas metodologias.

Um outro fato, consiste na alienação do trabalho e do trabalhador estarem ligadas à descontextualização dos conteúdos com a realidade em que a escola está inserida. O que se reflete sobre o currículo e a forma de organização dos conteúdos que, como é o caso do Brasil, sendo aplicado segundo uma Base Nacional Comum Curricular. Esse documento descreve os conteúdos exigidos para cada nível da educação, sem se preocupar na conexão com a realidade e nem com as particularidades de cada localidade. Muitas vezes alienando o objetivo final da educação, que deveria ser a formação integral do cidadão. “O desdobramento do conhecimento em disciplinas estanques teve seu início mediante uma objetivação da coisa conhecida, de maneira que o sujeito cognoscente pretendeu ver a realidade dissociada de si próprio e até mesmo de seu modo de vê-la.” (LÜCK, 2007, p. 29-30). Essa dissociação do conhecimento com a realidade, separa a relação da vida humana com a condição humana, o que justifica a alienação. Por isso, existe a necessidade de uma nova visão sobre a condição de fragmentação do conhecimento e atomização do trabalho, senão permanecemos distantes da realidade e não seremos, por assim dizer, capazes de atos revolucionários e nem de propor uma perspectiva crítica da realidade.

Por consequência, o enfraquecimento do protesto e da luta de classes ficam atrelados ao discurso e ao comportamento dos homens. A classe trabalhadora sucumbiu à lógica do capitalismo, o que interferiu na construção da individualidade autônoma, levando-os a uma padronização da individualidade. Os padrões estabelecidos retiraram o potencial de uma mudança social, que permitissem aos indivíduos perceberem a manipulação das necessidades para atender as demandas do aparato tecnológico.

O discurso, que envolve a disseminação do pensamento unidimensional, transmite de forma positiva a supressão do passado para não provocar questionamentos nem protestos. Esse mesmo discurso funciona como uma via para a manifestação da racionalidade tecnológica e para o treinamento do comportamento dentro do que se espera nesse sistema, ou seja, sem críticas,

sem autonomia de pensamento, sem esclarecimento.

Nesse contexto, a educação, que deveria formar o homem integralmente independente de sua classe social e viabilizar a construção de uma racionalidade crítica, se organiza de modo a atender os interesses das classes dominantes. Devido a naturalização dos fatos, a desigualdade social se torna um fato inquestionável, natural e imutável. Revelando que a educação, da mesma forma, se torna desigual, sendo vista como um fato indiscutível. Então, resta saber se é possível modificar essa visão de mundo, sem questionar a fonte das desigualdades e como isso se manifesta na educação. Tonet (2016, p. 98) afirma que

Isto se reflete no âmbito da educação sob a forma de uma contradição entre o discurso e a realidade objetiva. O primeiro proclama uma formação integral, isto é, livre, participativa, cidadã, crítica para todos os indivíduos. O segundo proclama, no seu movimento real, a impossibilidade daquela formação. É escusado dizer que a regência está nas mãos da realidade objetiva, de modo que a realização de uma formação integral jamais pode se transformar em uma efetividade.

Por esse ângulo, a ação educativa fica permeada de contradições, que a conduzem para a racionalidade tecnológica. Afunilando a visão de mundo por não conseguir integrar os conhecimentos das diversas disciplinas para serem aplicados na realidade, por padronizar o ensino e esperar a naturalização desse sistema educacional. Tendo, como exemplo, a construção de uma escola como um espaço autônomo, que demanda de uma nova visão da realidade, dinâmica e dialética, que transcenda a visão unidimensional da sociedade, possibilitando um panorama global mais promissor que permita o reconhecimento das contradições para viabilizar a compreensão da realidade.

3 A NECESSIDADE DO RESGATE DA RACIONALIDADE CRÍTICA

Ressaltamos na parte anterior que, devido à coisificação das relações sociais, a alienação do trabalho e a massificação da cultura, aliena-se também a razão, tornando-a uma razão instrumentalizada e tecnológica.

Demonstramos, na parte seguinte, que essa alienação da razão compromete a formação integral do indivíduo, afastando-o da emancipação, do esclarecimento, da autonomia do pensamento e, dessa forma, da racionalidade crítica. Assim, buscamos alternativas para demonstrar que é necessário a construção da racionalidade crítica, para que a educação alcance seu objetivo de formar cidadãos conscientes e críticos. E que isso pode ocorrer por meio da construção de um Projeto Político-Pedagógico.

3.1 O esclarecimento e a emancipação para a construção da racionalidade crítica

A partir das implicações causadas pela racionalidade tecnológica no âmbito da educação, nos propomos a debater pontos importantes que devem ser repensados para sair dessa forma de razão e nos direcionarmos a uma formação integral do indivíduo, a qual nos possibilita fazer uso da racionalidade crítica.

Para tanto, vale enfatizar que o modelo produtivo adotado na sociedade unidimensional é um dos pontos que impacta diretamente sobre o processo de construção da racionalidade crítica, visto que, entre outros fatores, afeta o desenvolvimento individual, o que terá um impacto sobre a educação.

Sobre esse ponto, vale uma reflexão acerca das necessidades impostas pelo aparato. Na tentativa de demonstrar que o indivíduo pode e é capaz de fazer suas próprias escolhas, identificando suas necessidades reais, estabelece-se uma uniformidade das mercadorias disponíveis. De tal modo, que o universo de possibilidades é limitado, conduzindo os indivíduos em suas escolhas, o que acarreta a continuidade das necessidades repressivas. Se essas necessidades são verdadeiras ou falsas cabe ao indivíduo diferenciar. Segundo Marcuse (1981a, p. 17-18), “Essa continuidade das necessidades repressivas, [...] é o obstáculo que impediu até agora o salto da quantidade à qualidade de uma sociedade livre.”. Buscamos demonstrar, assim, que apenas com o uso da razão crítica, necessária para a identificação das necessidades reais, poderemos viver em uma sociedade qualitativamente evoluída.

Visando discutir mais a fundo essa possibilidade de haver um salto qualitativo na sociedade, enfatizamos que nessa sociedade tecnológica, a produção em abundância de

mercadorias é suficiente para a satisfação de necessidades vitais; no entanto, nem todos tem acesso a elas. Nesse sentido, é possível perceber que o reino das necessidades já foi alcançado, o homem agora busca alcançar o reino da liberdade.

Outro ponto que devemos perceber é que o capital é uma relação social e não uma coisa. A relação que se estabelece entre o capitalista e o trabalhador é de opressor e oprimido⁸, o que implica em uma relação de exploração e de dominação do capitalista sobre o trabalhador. Isso significa dizer que essa relação produz a desigualdade social, que faz parte da natureza do sistema capitalista. Devido a esse fator, é possível inferir a impossibilidade da construção de uma sociedade mais humanizada dentro desse sistema. Pois, o homem como um sujeito que busca a liberdade de pensamento e o esclarecimento, deverá refletir se as escolhas das suas necessidades individuais vão estar de acordo com as necessidades sociais dominantes e por quais motivos estariam alinhados ou não, sendo essa uma questão também para qualquer sistema de produção, não é só sob o capitalismo. Portanto, a abordagem deveria ser a partir da crítica da administração burocrática, de participação nas decisões. Se o motivo é por causa das diversas formas de controles sociais existentes que as envolvem causando uma distorção da realidade, ou se é por que são conduzidas a se estabelecerem de acordo com as normas de conduta e moral que permeiam a sociedade atual, intrincadas aos valores do capitalismo. Então, esse indivíduo não pensa por si. Porém, se as necessidades vitais são diferenciadas das necessidades repressivas e impostas pelo mercado; então, podemos dizer que esse indivíduo tem mais chances de refletir criticamente sobre as suas necessidades e, portanto, busca pelo esclarecimento. A busca pelo esclarecimento deve partir da própria vontade do indivíduo, assim como a necessidade instintiva de buscar a liberdade. Para tanto, temos que analisar a possibilidade de educar os indivíduos, no sentido de buscar a liberdade e o esclarecimento para a saída do estado de alienação.

A inserção das necessidades pelo mercado conduz os indivíduos em suas escolhas. Mesmo que eles achem que estão fazendo suas escolhas conscientemente, as opções foram previamente escolhidas por outros. A mecanização dos processos produtivos e a alta burocratização dos processos administrativos acabam retirando ainda mais a capacidade dos indivíduos de se expressar e refletir criticamente sobre a realidade. Dessa forma, prima-se pela mudança das necessidades. A partir desta mudança ocorrerá a possibilidade da transformação

⁸ Essa designação é feita por Paulo Freire em sua obra *Pedagogia do Oprimido*. E Marcuse a utiliza também em suas obras, inclusive citando Freire. O que ressaltamos é que a categoria de oprimido e opressor estão interligadas. Segundo Freire (1987, p. 34), “Um dos elementos básicos na mediação opressores-oprimidos é a prescrição. Toda prescrição é a imposição da opção de uma consciência a outra. Daí, o sentido alienador das prescrições que transformam a consciência recebedora no que vimos chamando de consciência hospedeira da consciência opressora. Por isto, o comportamento dos oprimidos é um comportamento prescrito. Faz-se a base de pautas estranhas a eles - as pautas dos opressores.”

qualitativa da sociedade. No entanto, ter consciência de que o sistema atua para reforçar sua própria lógica e reproduzi-la, de modo que provoca disputas entre os capitalistas e entre capitalistas e trabalhadores, significa que existe, também, a tendência para a ruptura com o sistema atual. A esse respeito, remetemos às palavras de Marcuse (1977, p. 31-32):

O novo capitalismo triunfa quando as pessoas já não podem rejeitar a si próprias, as suas próprias necessidades instintivas de repressão e aos seus valores. A partir daqui a libertação significaria subversão contra a vontade e os interesses predominantes na maior parte das pessoas. Nessa falsa identificação das necessidades individuais com as sociais, nessa profundamente enraizada adaptação orgânica das pessoas a uma terrível, mas activa e lucrativa sociedade, está o limite da persuasão e da revolução democráticas. Da capacidade de ultrapassar tais limites, depende o estabelecimento da democracia. É precisamente a excessiva adaptabilidade do organismo humano que permite alargar e perpetuar os controles sociais sobre os modos de comportamento e de satisfação.

A disputa entre as classes sociais é um dos fatores responsáveis pelo desenvolvimento da ciência e da tecnologia. Contudo, mesmo com a inclusão da ciência e da tecnologia na sociedade, que deveria amenizar a luta pela existência do ser humano e acabou servindo para a valorização do pensamento técnico, o indivíduo não foi capaz de despertar a sensibilidade necessária para buscar o esclarecimento. Faz-se necessário, portanto, uma reflexão sobre o conceito de *Esclarecimento* que, segundo Kant (1974, p.100),

[...] 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 coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem.

Como o homem depende de si para a busca do esclarecimento, pois deve fazer uso de seu próprio entendimento sobre os fatos, cabe a ele interpretar a realidade da sociedade capitalista e unidimensional em que vive. Nesse sentido, a educação precisa ser analisada a partir dessa realidade, na qual o indivíduo não consegue se enxergar como um sujeito alienado, nem como um sujeito padronizado. Pelo contrário, a falta de percepção da realidade impede que as reais necessidades sejam identificadas, sendo confundidas com as necessidades impostas pelo mercado, o que acaba gerando um estranhamento da própria base da vida. Pois, se não é possível identificar suas necessidades reais, também não é possível sair desse estado alienado.

A própria estrutura do capital gera poder para as classes econômicas mais elevadas, o que lhes fornece um *status quo* também elevado. No entanto, “O preço que os homens pagam pelo aumento de seu poder é a alienação daquilo sobre o que exercem o poder.” (ADORNO, 1985, p. 24). Por isso, se deve partir da premissa de que as necessidades humanas são historicamente determinadas, para que ocorra uma ruptura da continuidade dessas necessidades, devemos compreendê-las enquanto um evento implícito no próprio desenvolvimento das forças

produtivas. Sendo imprescindível contestar o *status quo* estabelecido, para que possamos constatar que o poder gerado daí é fundado sobre a necessidade de exploração do trabalho alienado. Cabendo ao indivíduo identificar e superar as tendências repressivas do capital, em detrimento de uma formação crítico-cidadã e do seu desenvolvimento individual.

Despertar no indivíduo o desejo de se libertar das tendências repressivas do capital pode ser mais difícil do que se imagina. Segundo Kant, o sujeito não esclarecido, ou seja, em sua *menoridade*, não é capaz de fazer suas próprias escolhas, sendo, portanto, necessário que perceba que este estado de espírito não lhe proporcionará a autonomia de pensamento. Pois, neste contexto da sociedade unidimensional, em que o fetichismo pela mercadoria e as demandas do mercado são o que guiam a vida humana, é necessário refletir sobre o grau de satisfação e felicidade do indivíduo nessa realidade. Se a satisfação individual está baseada na obtenção de novos produtos e mercadorias, e o indivíduo se sente feliz com suas escolhas, então a sua aceitação do sistema, tal como está, será o suficiente por lhe proporcionar a sensação de felicidade momentânea. Por achar que está satisfeito, o indivíduo não busca por mudança nem, muito menos, protestar sobre essa realidade. Consequentemente, o indivíduo permanece na menoridade, porque é confortável e lhe fornece um certo grau de satisfação e de felicidade. Assim, Marcuse (1981a, p. 25) pontua que “A liberdade é entendida com raízes na satisfação dessas necessidades, que são simultaneamente sensoriais, éticas e racionais.”. No entanto, se o indivíduo busca alcançar sua maioridade através do esclarecimento da realidade, a possibilidade de libertação da racionalidade tecnológica será maior.

Insistir no esclarecimento como um meio de compreender e interpretar a realidade, pode levar o sujeito a um outro nível de humanização em que os processos que desumanizam o homem poderão ser repensados. Adorno (1985, p.39) aponta que “[...] toda a pretensão do conhecimento é abandonada. Ela não consiste no mero perceber, classificar e calcular, mas precisamente na negação determinante de cada dado imediato.”. Com isso, vale ressaltar que o papel da educação, para possibilitar uma formação para a capacidade de pensar além do imediato, é de suma importância. Kant (1974, p.102) afirma que

É difícil portanto para um homem em particular desvencilhar-se da menoridade que para ele se tornou quase uma natureza. [...] Que porém um público se esclareça a si mesmo é perfeitamente possível; mais que isso, se lhe for dada liberdade, é quase inevitável. Pois encontrar-se-ão sempre alguns indivíduos capazes de pensamento próprio, até entre os tutores estabelecidos da grande massa, que depois de terem sacudido de si mesmos o jugo da menoridade, espalharão em redor de si o espírito de uma avaliação racional do próprio valor e da vocação de cada homem em pensar por si mesmo.

Nesse sentido, o uso da razão deve ser livre, o que pode levar o homem a realizar o esclarecimento. Essa liberdade de expressar-se deve levar o homem a perturbar a lógica do

sistema capitalista, o que pode gerar um certo desconforto no início, mas que com o passar do tempo isso possibilitaria a liberdade de usar sua própria razão em todas as questões da vida.

Ainda sobre o esclarecimento, Marcuse (1969, p.53) ressalta a importância dos estudantes nesse processo, ou seja, como eles têm acesso a mais informações e à educação, fazem parte de uma classe privilegiada da sociedade, na qual são “[...] portadores de uma consciência e de instintos que rompem com o condicionamento social ou que, pelo menos, podem escapar dele.”. Isso torna os estudantes uma classe potencialmente revolucionária. Nesse sentido, enfatiza-se que apenas manifestações para expressar a oposição ao sistema não são o suficiente para que ocorra uma revolução de fato; se faz necessário que aconteça um movimento para o esclarecimento da população. Esse movimento de base

É o chamado *community work*, que os estudantes realizam indo aos distritos pobres ou paupérrimos a fim de chamar a atenção da população para os interesses e para a necessidade de eliminar as mais evidentes deficiências sociais [...], bem como para começar, pelo menos, a organizar as reivindicações, tentando simultaneamente despertar a sua consciência política. Esse trabalho se desenvolve através de uma espécie de peregrinação “de porta em porta” [...] a fim de discutir a situação real com as donas-de-casa e, se conseguem entrar, também com o chefe de família: trabalho que se reveste de uma particular utilidade nos períodos que precedem as eleições. [...] Esse trabalho de esclarecimento é terrivelmente cansativo, terrivelmente lento e difícil; tampouco podemos ainda saber se terá sucesso. (MARCUSE, 1969, p.61).

Portanto, é necessária a insistência no esclarecimento. Fazer com que as pessoas se tornem esclarecidas em um meio fora da escola e quando já são adultas é muito mais difícil do que quando se inicia esse processo dentro da escola desde os anos iniciais. Na escola, um dos instrumentos que podem ajudar na disseminação desse movimento de base é o PPP. Através de sua construção podemos incentivar a liberdade de pensamento. Kant (1999, p.13) já explicava que “[...] o homem é tão naturalmente inclinado à liberdade que, depois que se acostuma a ela por longo tempo, a ela tudo sacrifica. Ora, esse é o motivo preciso, pelo qual é conveniente recorrer cedo à disciplina; pois, de outro modo, seria muito difícil mudar depois o homem.”. Vale enfatizar que, para Kant (1999, p.12), “A disciplina transforma a animalidade em humanidade.”, no sentido de orientar os homens segundo as leis da humanidade, o que pode conduzi-lo para a saída da minoridade.

A disciplina, assim, tem a ver com a cultura, com a compreensão das normas e com seu domínio. Não se trata de que cumpram as regras de conduta que nos permite ensinar. Sabemos que a questão é de negociação, de compromissos, de participação, de hábitos, de compreensão progressiva da sociedade em que vivem e de envolvimento com a escola para que possam incorporar-se à sociedade. (FUNES, 2002, p. 17).

Isto posto, Adorno (1995, p.169) constata que Kant, ao definir o que é minoridade ou tutela, define “[...] deste modo, também emancipação, afirmando que este estado da

menoridade é auto-inculpável quando sua causa não é a falta de entendimento, mas a falta de decisão e de coragem de servir-se do entendimento sem a orientação de outrem.”. Nesse sentido, ser emancipado não consiste apenas em reter as informações importantes, em ter conhecimento sobre a realidade, mas em utilizar de forma adequada este saber. A categoria de emancipação é tão importante quanto a de esclarecimento, no que concerne à construção da racionalidade crítica. Visto que para perceber que a racionalidade instrumental é a forma de razão que ocorre na sociedade atual, é necessário o esclarecimento sobre a realidade que só será possível através de uma educação emancipadora.

Desse modo, compreendemos que os homens só estarão plenamente livres quando puderem satisfazer as suas necessidades. Conseqüentemente, quando forem capazes de reconhecer suas necessidades vitais e de trabalhar para a satisfação das necessidades vitais de todos, evitando, assim, a miséria, a pobreza e acabando com as desigualdades sociais. No entanto, a organização da sociedade, diante do sistema capitalista, nos impede de seguir na direção correta, mantendo um fluxo de determinações constante e incansável, no qual devemos estar nadando contra a corrente o tempo todo. Nessa lógica, Mészáros (2008, p. 43, grifo do autor) evidencia que,

As determinações gerais do capital afetam profundamente *cada âmbito particular* com alguma influência na educação, e de forma nenhuma apenas as instituições educacionais formais. Estas são estritamente integradas na totalidade dos processos sociais. Não podem funcionar adequadamente exceto se estiverem em sintonia com *as determinações educacionais gerais da sociedade* como um todo.

Isso quer dizer que, em uma sociedade de classes, o interesse da classe dominante é que prevalecerá sobre os demais e, por conta disso, será também o extremo que determinará a estruturação da educação. “O que significa que ela será configurada de modo a impedir qualquer ruptura com aquela ordem social. Em consequência, a educação, quer formal, quer informal, sempre terá um caráter predominantemente conservador.” (TONET, 2016, p. 81). Contudo, o conservadorismo que, por hora, se instala na educação, pode ser rebatido com a implementação de uma gestão democrática na escola. Essa implementação exigirá esclarecimento do gestor que deverá fazer um trabalho de base dentro da escola, no que concerne ao esclarecimento da comunidade escolar, bem como demandará a promoção de atividades emancipatórias, a fim de propiciar a construção de uma racionalidade crítica. Esse trabalho de base pode ser feito através da construção do PPP da escola.

Vale salientar que a possibilidade da emancipação humana se constitui a partir da base histórico-dialética do homem, o que significa dizer que o homem age na natureza e na

sociedade de acordo com o momento histórico que está vivendo, compreendendo, assim, a sua situação sócio-histórica. Evidenciando-se que, para que se concretize na realidade a emancipação, o sujeito precisa ser esclarecido, estar ciente das dificuldades que o capitalismo impõe sobre o mundo social, inferir que as formas de controle que existem na sociedade são autoimpostas e que existe uma perspectiva de libertação desse sistema. A fim de repensar suas ações e através de uma visão crítica e consciente da realidade, o homem deve construir uma racionalidade crítica capaz de superar as formas de controle impostas pelo capitalismo.

Uma outra possibilidade consiste na oportunidade de haver outras alternativas para seguir, ou seja, o homem é livre para fazer suas escolhas e para perceber que há outros caminhos a serem seguidos, além do que está posto. Reconhecer alternativas dentro de um sistema enrijecido, com uma lógica extremamente racional, requer um alto grau de esclarecimento. Segundo Adorno (1995, p. 178), “[...] as pessoas aceitam com maior ou menor resistência aquilo que a existência dominante apresenta à sua vista e ainda por cima lhes inculca à força, como se aquilo que existe precisasse existir dessa forma.”. Portanto, a aceitação do sistema tal como está sendo apresentada diminui a possibilidade de se enxergar as alternativas, o que acaba desfavorecendo a construção da racionalidade crítica. Para que seja possível a escolha de alternativas ao invés de opções impostas, exige-se do homem um esforço descabido, no qual ele terá de fazer uso de todo seu conhecimento para vislumbrar as alternativas.

Há, ainda, uma possibilidade mais radical para se chegar à emancipação, a qual envolve uma ruptura com o atual sistema de produção, ou seja, a superação do capitalismo. Todavia, “Isso não pode ser feito sem desafiar as formas atualmente dominantes de *internalização*, fortemente consolidadas a favor do capital pelo próprio sistema educacional formal.” (MÉSZÁROS, 2008, p. 55, grifo do autor). Para que essa ruptura ocorra, é preciso que haja uma revolução, não só na educação, mas contando com todos os âmbitos da sociedade. Nessa revolução deveria haver a união das camadas populares, que deveriam estar esclarecidas sobre o seu papel na sociedade, junto com as classes privilegiadas que tiveram acesso à educação e estão esclarecidas da situação. A revolução, nesse sentido, deve ser capaz de romper com o sistema capitalista se for capaz de proporcionar o esclarecimento e a emancipação a todos.

No entanto, ressaltamos que na sociedade atual existe um movimento contrário ao que propõe o esclarecimento, a emancipação humana e a construção de uma racionalidade crítica. Nesse movimento, o sistema capitalista luta contra essa revolução, através de uma consciência não-revolucionária, que está incrustada nas classes populares. Desse modo,

O predomínio da consciência não revolucionária – ou melhor, anti-revolucionária – na maior parte da classe trabalhadora é um fato notório. É certo que a consciência

revolucionária sempre se expressou apenas em situações revolucionárias; a diferença consiste, agora, em que a situação da classe trabalhadora na sociedade em geral milita contra o desenvolvimento de tal consciência. (MARCUSE, 1981a, p.15).

O problema da consciência antirrevolucionária na classe trabalhadora parte da premissa de que essa classe se integrará ao sistema capitalista, de modo que a esfera do consumo e o fetichismo pela mercadoria dominem sua vida, impossibilitando o esclarecimento por condicionar o pensamento a uma determinada forma de razão, assim como afeta também o comportamento, que nada mais é do que o reflexo do pensamento. Nesse sentido, buscamos demonstrar que para haver a emancipação devemos encarar as dificuldades que surgirão devido a forma de organização do mundo atual. Sendo a consciência antirrevolucionária, uma dessas dificuldades.

Nesse sentido, Marcuse (1981a, p. 25) aponta que “A revolução envolve uma transformação radical das próprias necessidades e aspirações, tanto culturais como materiais; da consciência e da sensibilidade; do produto de trabalho e do lazer.”. Logo, compreende-se que fazer a revolução acontecer de fato, devemos incitar as mudanças. No entanto, mudar o que está posto e naturalizado requer do indivíduo um esforço para compreender a realidade, que só será possível através da busca pelo esclarecimento e pela emancipação, que são os pressupostos para a construção de uma racionalidade crítica. Racionalidade essa capaz de opor-se à razão instrumental, que é responsável por conter os indivíduos dentro da lógica do capitalismo.

Por esse ângulo, a escola deve ser um espaço que possibilite o esclarecimento e que incite os indivíduos a caminharem para a liberdade de pensamento e a emancipação, fazendo uso de seu próprio entendimento para a construção de uma racionalidade crítica, capaz de promover a mudança das necessidades repressivas e de libertar o sujeito da padronização.

Não há como negar que se trata de um projeto de difícil execução e que requer aprendizagem e amadurecimento por parte da comunidade escolar, uma vez que a cultura estabelecida nas instituições é de acomodação e reprodução: a escola é vista como uma dentre tantas outras que compõem o sistema de ensino, sem definições próprias, como se todas fossem iguais; portanto, cópias de um único modelo de organização e funcionamento. O que se apresenta hoje, entretanto, é exatamente o contrário, ou seja, a proposta é para que cada escola defina a sua própria identidade e a partir daí estabeleça as suas prioridades, tanto em termos de realização de metas como de definições práticas de suas necessidades. (ALONSO, 2003, p. 94-95).

No tópico seguinte, visando demonstrar como essa capacidade da racionalidade crítica para o incentivo às transformações pode auxiliar em outros aspectos da educação, nos atemos à questão da autonomia e da participação nos processos educacionais.

3.2 A questão da autonomia e da participação crítica e consciente na educação

Como já foi explanado, o funcionamento e a organização dos aspectos da sociedade unidimensional, que essa dissertação circunscreve, não pretendemos aqui retomar a discussão, mas delinear como a nova forma de individualização humana passou a interferir na educação, com foco no PPP, ressaltando a questão da autonomia e da participação crítica e consciente.

Essa nova forma de individualização do homem, se desenvolveu a partir da sociedade tecnológica e, por consequência, da razão técnica. Essa forma de razão tende a estabelecer padrões de pensamento e comportamento, voltados fundamentalmente para o consumo exacerbado, de maneira que afeta a liberdade de pensamento e de escolha. Nesse sentido, evidenciamos que o desenvolvimento de uma racionalidade crítica, com fins na libertação do pensamento, se faz necessário devido a promoção da autonomia que esse processo acarreta.

Para contextualizar essa nova forma de individualidade, os movimentos sociais já citados, a Revolução Industrial e o movimento Iluminista são fatores históricos que influenciaram diretamente sobre esse processo. A Revolução Industrial, que promoveu o rápido avanço tecnológico no campo do trabalho, favoreceu a mecanização dos processos produtivos, o que acarretou, conseqüentemente, na coisificação das relações humanas. A interferência causada por esse movimento nas relações sociais, teve impactos também sobre a individualidade. Esse novo padrão de individualidade decorreu após a inserção da maquinaria na produção em massa, bem como a racionalidade que envolvia a sociedade. Isto posto, ressaltamos que a maneira que o trabalho é organizado na sociedade e como ele acontece influencia diretamente sobre o processo educativo, visto que a educação tem como uma de suas funções formar o cidadão para o trabalho. Nesse sentido,

O debate sobre formação e a qualificação profissional foi fortemente informado por uma concepção determinista, que estabeleceu relações diretas entre mudanças nos processos de trabalho e requisitos de formação e escolarização. Em um primeiro momento a tese de que as novas formas de organização do trabalho e seus processos produtivos estariam a demandar novas habilidades do trabalhador, principalmente cognitivas e atitudinais, foi hegemônica. Comum a essas análises era o determinismo econômico, a defesa de um processo de formação amplo, a valorização da educação básica como condição para a construção de qualificações de alto nível, a defesa da educação continuada, para todos, de qualidade, etc. A escolarização da população tornou-se condição necessária para atender as demandas postas por um segmento produtivo em rápido processo de mudança. (CARVALHO, 2007, p. 44-45).

Quanto ao movimento Iluminista que buscava, antes de mais nada, a liberdade de pensamento e a emancipação humana, sucumbiu aos novos valores surgidos pela tecnologia do trabalho, em decorrência da nova organização da sociedade. A esse respeito, Mészáros (2008,

p.81) relata que “[...] a tendência socioeconômica da alienação que tudo traga foi suficientemente poderosa para extinguir sem deixar rastro, até mesmo os ideais mais nobres da época do Iluminismo.”. Dessa forma, os valores políticos, econômicos, sociais, religiosos e, até mesmo, educacionais que conduziam o homem na sua vida, pessoal e social, sucumbiram à lógica avassaladora do sistema de produção que passou a imperar no mundo. Vale ressaltar que, segundo Marcuse (1999, p. 75), “O homem tinha de superar todo o sistema de ideias e valores que lhe era imposto, para encontrar e apossar-se das ideias e valores que se ajustassem a seu interesse racional.”. Esse sistema tem um aspecto ideológico muito forte no que concerne à transformação do interesse de alguns em necessidades de todos.

De posse de uma certa ordem social, ou exercendo um predomínio em qualquer momento de uma sociedade, este grupo formula a sua visão de mundo segundo os seus interesses e procura incutir na consciência de todos essa mesma visão. Procura-se, assim, garantir o exercício da hegemonia, quando tais grupos formulam uma concepção de sociedade e, a partir dela, elaboram uma proposta de desenvolvimento econômico, social, cultural, político, moral etc. Ao formular essas propostas, deixam evidenciar a necessidade de realizar a sua concepção de mundo, já que por ela se pode assegurar o exercício de seus privilégios. E para circular essas concepções de mundo, usam de todos os instrumentos colocados à sua disposição, tais como a televisão, o rádio, o jornal, a Igreja e a escola. (RODRIGUES, 1987, p. 18).

Demonstramos, nesse sentido, que a lógica do capitalismo levou os indivíduos a deslegitimar as necessidades vitais para dar espaço às necessidades falsas e repressivas do sistema. Bem como a adoção dessas falsas necessidades para a vida humana levou o indivíduo a uma supervalorização das mercadorias, desencadeando um fetichismo pela mercadoria. Esse processo conduziu o indivíduo a identificar-se com seus produtos, o que causou uma falsa sensação de igualamento das classes sociais e, portanto, uma euforia na infelicidade, ou seja, um breve momento de satisfação. A base desse sistema, que é altamente racional, precisava de um ambiente adequado, social e economicamente para incentivar os indivíduos a seguir suas normas e a depender de seu próprio trabalho (MARCUSE, 1999). Por causa da adesão a essa sociedade do consumo, a razão se fortalece na unidimensionalidade. O homem, que podia pensar por conta própria e seguir seu pensamento autônomo, agora está fadado a seguir os ditames do sistema capitalista.

Nesse sentido, é certo que a educação, bem como a escola, sofrerá influências, porém, também poderá influenciar essa realidade. Mészáros (2008) enfatiza que a natureza da educação está vinculada ao destino do trabalho e que, por esse motivo, a educação se torna uma mercadoria, a qual acaba por impedir a emancipação dos indivíduos e a sua saída da alienação. No entanto, Rodrigues (1987, p. 57) aponta que

Não se pode simplesmente considerar que, por estarmos inseridos numa sociedade

capitalista – onde há setor dominante da economia que organiza a estrutura de dominação no universo da ciência, da técnica, da cultura, da ideologia -, a escola, como instituição social inserida nessa realidade, executa apenas a função de reproduzir os interesses desses setores dominantes. Por mais que tente reproduzir apenas interesses dos donos do capital – que organizam o Estado e a sociedade -, ela também perpassa os outros setores da sociedade, já que cumpre sua função de ensinar, de socializar a cultura e de instrumentalizar os educandos para compreenderem essa realidade.

Cabe, então, à educação o papel de refletir sobre essas realidades e perceber que as contradições presentes no sistema capitalista se espelham sobre a educação, mas que é possível uma saída dessa lógica se visamos o esclarecimento, a emancipação, a autonomia e a participação dos indivíduos nos processos escolares. No que concerne aos fatores contraditórios mais evidentes do capitalismo, verificamos que acabam gerando dilemas para a educação, sendo a escola o espaço que recebe os dilemas e incorporam a saída destes em suas atribuições. Desse modo, Funes (2002, p. 16-17) aponta que alguns desses dilemas são novidade para a escola,

Ou, pelo menos, novidade são algumas das contradições em que se encontra a escola (educar para a solidariedade em um contexto de competição, para a harmonia na violência, etc.). A escola vê-se obrigada a fazer o que não lhe pedem, a agir contra a corrente, a educar em um contexto de múltipla dominação (no sentido de multiplicidade de influências educacionais).

Ainda devido às contradições do sistema capitalista, compreendemos que o universo do trabalho está em crise e, por consequência, a educação também. De acordo com Tonet (2016, p. 37), “como consequência direta de sua crise, o capital precisa apoderar-se, de modo cada vez mais intenso, de novas áreas para investir. A educação é uma delas.”. Nesse contexto, identifica-se situações do meio escolar e social que levam a situações hegemônicas, sendo necessária a libertação dessas hegemônias por meio do uso crítico da razão para possibilitar experiências de autonomia. Entretanto,

Do ponto de vista dos fins, a escola está voltada, hoje, para suprir a necessidade de setores hegemônicos na sociedade: hegemônicos do ponto de vista social, cultural, econômico e político. Na realidade, a escola não se destina ao atendimento dos interesses da totalidade dos segmentos sociais e, sim, a satisfação das exigências das elites ou dos setores dominantes da sociedade. (RODRIGUES, 1987, p. 48).

Sendo a hegemonia uma das determinações do capitalismo que interfere diretamente sobre a educação, por colocar um sujeito ou grupo social em situação de opressão e de alienação, se faz necessário o uso da educação para a construção de uma racionalidade crítica, que possibilite a condução dos indivíduos à autonomia. Para tanto, Tonet (2016, p. 124) sinaliza que a autonomia “[...] se constitui como uma esfera e uma função específicas, portanto, diferente do trabalho, e que, justamente para cumprir essa função própria, tem que organizar-se de maneira

independente dele.”. Essa autonomia deve inspirar a superação dessa determinação do capital, que leva a produção de uma desigualdade social e pode ser evidenciada sob a forma de contradição entre o discurso e a realidade.

No Brasil, com o processo de redemocratização pós-ditadura militar, a Constituição Federal de 1988, também conhecida como *constituição cidadã*, incorporou diversos princípios e garantias fundamentais, o que “[...] formou uma verdadeira rede de proteção social aos brasileiros.” (MOREIRA *et al*, 2019, p. 124). A educação foi definida e tratada no art. 205 e no art. 206, são pontuados os princípios da educação. Para articular melhor o que institui a constituição, foram instituídos o Plano Nacional de Educação e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. A LDB de 1996 dá autonomia para que as escolas construam de forma democrática, obedecendo às instâncias superiores, o seu próprio Projeto Político-Pedagógico (PPP). Como podemos citar, a LDB (Lei nº 9.394 de 1996) institui, no Art. 12, que os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I – elaborar e executar sua proposta pedagógica. Nesse sentido, percebemos que a autonomia é relativa, se tratarmos que dá uma certa autonomia da escola, em relação às leis nacionais, estaduais ou municipais. O PPP, portanto, deve seguir o que essas legislações instituem agregando as suas particularidades para formar a identidade da escola, sendo a autonomia um dos pilares para esse processo.

Para nortear a educação, no que concerne à aquisição de autonomia em seus processos, alguns fatores que acabam conduzindo os homens para a hegemonia precisam ser superados, devendo ser analisados de forma crítica e reflexiva, a saber: a opressão e a alienação, a massificação ou padronização dos indivíduos, o medo da liberdade, a indústria cultural, o irracionalismo e a ação antidualógica. Esses fatores afetam aspectos diferentes da educação e, por consequência, influenciam na construção do PPP, visto que um dos princípios que envolvem a construção desse projeto é a autonomia.

Primeiro fator é a opressão e a alienação decorrentes da organização do trabalho que se refletem sobre a educação. Por partir de uma divisão desigual das riquezas produzidas na sociedade, fazem com que as classes sociais mais baixas sejam levadas a menosprezar o trabalho manual, o que gera competição para o exercício do poder e, portanto, uma desumanização dessa atividade, deixando essa classe num nível mais próximo da animalidade. Para alcançar a autonomia, saindo do estado de opressão e alienação neste meio “[...] o educando precisa compreender essa realidade, para que possa escolher a forma de atuar na sociedade, dentro dos limites das suas possibilidades.” (RODRIGUES, 1987, p. 64). A escola pode contribuir neste aspecto através do incentivo ao desenvolvimento da compreensão e do entendimento da realidade

vivida, através da construção coletiva do PPP, assumindo que o desenvolvimento da consciência crítica se faz pelo conhecimento, análise e ação sobre a realidade vivida.

Quanto à massificação ou padronização dos indivíduos, Marcuse (1999, p. 76) enfatiza que “As distinções individuais de aptidão, percepção e conhecimento são transformadas em diferentes graus de perícia e treinamento, a serem coordenados a qualquer momento dentro da estrutura comum dos desempenhos padronizados.”. Esclarece, ainda, que a individualidade não desapareceu. No entanto, o sujeito autônomo e livre se tornou um sujeito eficiente, que volta todo o seu desempenho para atingir uma meta que não foi elaborada por ele mesmo, mas por um aparato. O fato de a individualidade passar a seguir o padrão imposto pelo mercado, afeta também a autonomia da razão que se transforma de “uma força crítica em uma força de ajuste e submissão” (MARCUSE, 1999, p. 84). Na educação esse fator se reflete na ação do docente, que provoca o isolamento, o que “limita as possibilidades de o professor ter uma avaliação mais ampla e objetiva do seu trabalho, [...] restringindo as possibilidades de melhoria.” (ALONSO, 2003, p. 99). Quanto à individualidade dos alunos, o que acontece na prática é uma padronização dos processos de ensino e aprendizagem, na qual não se leva em consideração que cada indivíduo tem um ritmo diferente de aprendizado, portanto, não tem sua individualidade respeitada. A autonomia, portanto, fundamenta a ação do professor e anula a dependência a roteiros de livros didáticos. A autonomia para o aluno poderá promover uma maior participação nos processos educativos, incluindo a construção do PPP.

A questão da autonomia é posta para reconhecer a crise do sistema educacional como uma totalidade, e também como uma forma para verificar se as instituições formais de educação são capazes de conduzir o indivíduo à liberdade de pensamento, ou seja, a autonomia. Nesse ponto, o medo da liberdade pode levar à falta de liberdade de cátedra, no que concerne à educação, conduzindo os docentes a uma prática que enrijece os conteúdos e o currículo, o professor se prende ao livro didático, não fornecendo o contexto educacional adequado para a construção da autonomia dos alunos. Jardimino (2007, p. 118) aponta que a formação dos professores deve ser voltada para uma perspectiva crítico-reflexiva, que deve objetivar “[...] a construção de um pensamento autônomo, em que o sujeito, ao refletir sobre sua prática, percebe-se como produtor de saberes e possuidor da capacidade de decidir, de criar e recriar a realidade, articulando novos saberes em novas práticas.”. Afirma, ainda, que “[...] apenas o professor que reconhece o valor do pensamento autônomo pode possibilitar ao aluno experiências de aprendizagem que visem a construção da autonomia.”. Portanto, o papel do professor e a sua participação efetiva nos processos escolares devem conduzir a escola a um maior grau de autonomia.

A indústria cultural é outro fator imposto pela hegemonia do sistema capitalista que afeta a questão da autonomia na educação. O que ocorre é que, devido o objetivo principal desse sistema ser a obtenção do lucro, a cultura da sociedade atual acaba sendo disseminada como uma mercadoria.

Segundo Adorno, o desenvolvimento do capitalismo levou a instauração de uma indústria cultural que intensificou cada vez mais a alienação nas relações sociais e na consciência dos homens tornando-se um forte instrumento de dominação, influenciando intensamente na formação da consciência do indivíduo. (LOPES; SILVA FILHO, 2017, p. 44).

Nesse sentido, ressaltamos que uma das funções da escola é o repasse da cultura da sociedade para os indivíduos. Portanto, a escola lida com o universo da cultura. Com isso, “Ela prepara e forma os indivíduos para o acesso ao conhecimento e para o domínio dos princípios do desenvolvimento científico e de sua aplicação prática, através da tecnologia.” (RODRIGUES, 1987, p. 58). No entanto, como a cultura foi afetada pelo sistema capitalista, é necessário que haja um resgate acerca do respeito da diversidade cultural, lidando com questões como a diversidade cultural, étnica, racial, de gênero, de histórias de vida, de crenças e de múltiplas linguagens. Um instrumento da educação, que deve ser utilizado com fins em influenciar no multiculturalismo na escola, é o Projeto Político-Pedagógico (MEDEL, 2008, p. 3). A partir desse documento, a escola terá mais autonomia para construir sua identidade, podendo ser um indicador das diversidades existentes.

Quanto à irracionalidade existente num mundo altamente racionalizado, o que podemos ressaltar, mais uma vez, são as contradições presentes no sistema capitalista. Marcuse demonstrou categoricamente que a irracionalidade da sociedade tecnológica se efetivou quando os ideais Iluministas não foram realizados, já que a emancipação humana idealizada por eles passou por um processo de transformação para uma razão instrumental, na qual perdeu seu potencial crítico e humano. Mais que isso, o irracionalismo leva o sujeito a pensar e a agir de maneira que a reflexão, que é realizada sobre fatos históricos, por exemplo, acabam sendo distorcida para que se adeque à ideologia que se acredita ser a dominante. Na educação, a irracionalidade afeta a autonomia, porque “Sua produtividade é destruidora do livre desenvolvimento das necessidades e das faculdades humanas [...]” (MARCUSE, 1979, p. 14). Dessa forma, o ser humano fica incapacitado de se promover dentro desse sistema, colocando sobre a educação a responsabilidade de possibilitar a formação integral humana. Contudo, ainda podemos fazer uma reflexão no sentido de que

A autonomia é importante para a criação da identidade da escola. A autonomia não é, afinal, uma política, mas a substância de uma nova organização do trabalho pedagógico na escola. Essa supõe a possibilidade de singularidade e variação entre as instituições

escolares. (VEIGA, 2004, p. 41).

O último aspecto que vamos enfatizar em relação à hegemonia, é a ação antidialógica causada por esse fenômeno. Muito se sabe sobre a importância do diálogo na educação. Enfatizado muito por Paulo Freire que compreende que o diálogo é inerente ao ser humano e as interações sociais. Reflete também que o diálogo é o ponto central da atividade docente. Então, precisa-se do diálogo para resolver os problemas da vida. Em uma sociedade na qual as ações antidialógicas são acentuadas, esta tenderá a ser intolerante e irracional. Paulo Freire (1987, p. 52) afirma que,

O que pode e deve variar, em função das condições históricas, em função do nível de percepção da realidade que tenham os oprimidos, é o diálogo. Substituí-los pelo antidiálogo, pela sloganização, pela verticalidade, pelos comunicados é pretender a libertação dos oprimidos com instrumentos da ‘domesticação’. Pretender a libertação deles sem a sua reflexão no ato desta libertação é transformá-los em objeto que se devesse salvar de um incêndio. É fazê-los cair no engodo populista e transformá-los em massa de manobra.

Para haver o diálogo é preciso também que aconteça a participação. Cada escola tem um contexto social e uma realidade específicas, necessitando que sejam adotadas medidas específicas para cada situação. Daí a necessidade de se conhecer efetivamente a realidade da escola em que se atua, para possibilitar a inclusão da visão dos membros sobre a realidade, que também influenciará nas medidas a serem adotadas. “O diálogo e a participação são procedimentos que progridem com o uso e que nunca tem limite, porém devem ser canalizados por estruturas dotadas da seriedade e rigor, nas quais as opiniões não sejam de primeiro nem de segundo escalão, mesmo que venham de pessoas com idades diferentes.” (MASSAGUER, 2002, p. 69). Nesse sentido, podemos agregar a autonomia, o diálogo e a participação como alicerces para a construção de um PPP. Compreendemos que o trabalho da escola deve ser baseado na discussão coletiva, para que possamos melhorar a qualidade dos serviços prestados por ela. Devemos considerar também que estes aspectos são alternativas para sair da racionalidade tecnológica, visto que, com a autonomia de pensamento, o diálogo e a participação são necessários para a construção da racionalidade crítica.

A participação dos membros escolares nas decisões dos processos educativos requer um amplo sistema de informações. O indivíduo precisa saber tudo sobre o assunto tratado para poder participar de forma consciente; ele só poderá utilizar sua opinião autônoma se tiver as informações necessárias. No entanto, as culturas escolares muitas vezes não têm essa prática de repassar as informações para os professores e para a comunidade em geral. Deter as informações muitas vezes é tratado pela gestão como uma forma de deter o poder e a autoridade. Contudo, não percebem que, ao não compartilhar informações sobre os processos educativos, retira do

indivíduo o compromisso com o trabalho realizado. Nesse sentido, Veiga (2004, p. 38) explica que se precisa eliminar essa visão autoritária e de poder na escola, ao dizer que

O projeto político-pedagógico aponta um rumo, uma direção, um sentido explícito para um compromisso estabelecido coletivamente. O projeto pedagógico, ao se constituir em processo participativo de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia e permitindo as relações horizontais no interior da escola.

Compreendemos, nesse sentido, que a participação deve ser promovida e orientada, sendo justificada a medida em que se utilizam das informações que tem para a realização de atividades nos processos educacionais com determinação e clareza nos objetivos. Essa participação deve também estar relacionada à transformação de práticas e da própria estrutura social. Com isso, ressaltamos os objetivos gerais para a promoção da participação, baseado em Lück (2013, p. 52-53). Segundo a autora, o primeiro objetivo se baseia em “promover o desenvolvimento do ser humano como ser social”, ou seja, como um cidadão, fazendo com que a participação seja voltada para a integração da comunidade, com fins na mudança da concepção de que a educação é responsabilidade exclusiva do governo. O segundo objetivo é “desenvolver o comunitarismo e o espírito de coletividade da escola”, favorecendo a responsabilidade social conjunta, a fim de proporcionar um espaço seguro para o desenvolvimento da cidadania.

A participação de todos os atores é uma das condições para a elaboração do PPP. É uma necessidade humana. Participar é uma das formas de superar a condição de dominação. Quanto maior o nível de participação, maior será o êxito do trabalho. Para isso, é preciso definir com clareza esta terminologia, para não cair no ‘praticismo’. Participação é interagir, é mover-se de forma construtiva e entrar em conflito algumas vezes, é deixar-se envolver, é sentir o ser ‘ator’, é tomar decisão e assumir decisão, é ser individual e coletivo ao mesmo tempo, é negociar com o grupo. (LACERDA, 2004, p. 50).

Um outro aspecto da participação se estabelece na dicotomia participação-disciplina. Num modelo tradicional de escola, podemos perceber que os conflitos decorrentes dos diversos pensamentos e realidades que estão presentes na escola devem ser anulados, sendo a disciplina o próprio objetivo da ação. Nesse modelo, é considerado bom comportamento a ausência de conflitos, por isso a participação é limitada. O que devemos fazer é pensar em uma escola que, diante dessa dicotomia, vise optar por uma organização que valorize a crítica, o diálogo, a autonomia pessoal e a participação de todos para a promoção de uma convivência coletiva, justa para todos. Nesse sentido, Massaguer (2002, p. 68) se posiciona ao demonstrar que “[...] aqui está a chave para a solução do binômio disciplina/participação dos alunos. Quando a escola for realmente nossa, de nossos alunos e de todos os que fazem dela seu local de trabalho, ela será

regida por esse binômio: a participação será sua consequência natural e a disciplina, o sinal do diálogo.”.

Para a efetivação da participação na escola, é necessário que se tenha uma gestão democrática e participativa. Essa gestão deve fundamentar-se em uma série de princípios que se expressam na participação. Segundo Lück (2013, p. 54), os princípios são “[...] a democracia como uma visão social comprometida com o coletivo, a construção do conhecimento da realidade escolar como resultado da construção da realidade em si, e a participação como uma necessidade humana”.

O primeiro princípio, baseado na democracia como meio para uma vivência social comprometida com o coletivo, traz como aspecto principal a indissociabilidade entre democracia e participação. A democracia é vista, então, como um meio para a prática dos direitos humanos, compreendendo que as pessoas devem ter participação nos processos sociais. Lück (2013, p. 57) afirma que “Conhecemos o mundo e conhecemo-nos, no mundo, transformando-nos reciprocamente, criando novas oportunidades e condições de desenvolvimento pela participação comprometida.”. Então, a participação comprometida e a efetivação da democracia, através da gestão escolar, permite-nos pensar em construir uma racionalidade crítica a partir da preparação do indivíduo para agir e transformar o mundo. Sendo também necessárias para a construção de um PPP mais adequado à realidade em que a escola está inserida.

O segundo princípio, baseado na construção do conhecimento sobre a realidade escolar, é resultado da construção dessa realidade. Já discutimos como a realidade social, econômica e política pode interferir na realidade da escola, podendo também interferir na construção dos conhecimentos. Sendo a escola o local mais propício para a construção da realidade social pedagógica e para a construção do conhecimento. Nesse sentido, “Construir conhecimentos a partir das práticas escolares coletivas constitui-se, portanto, um processo fundamental a ser promovido pela escola, e que sustenta e faz avançar a gestão da escola e a qualidade do trabalho educacional.” (LÜCK, 2013, p. 60).

O terceiro princípio que a gestão deve seguir, baseia-se na participação como uma necessidade humana. A autora defende que o homem e o meio estão em constante interação, e que o homem se reconhece enquanto homem dentro de um grupo social, o qual pode interagir e construir sua identidade pessoal e social. Pontua, ainda, que os grupos sociais não existiriam sem os indivíduos que o compõem.

Com essa perspectiva, supera-se a concepção de trabalho mecânico, fechado em si mesmo, de trabalho aproveitado pelos outros e sem proveito próprio, criando-se uma perspectiva de realização e construção significativas, ao mesmo tempo social e individual. É nessa perspectiva, aliás, que as atuações profissionais em educação se

destacam. Isto é, emerge o reconhecimento no sentido de que o indivíduo e o grupo se realizam e se constroem reciprocamente, pois, à medida que um alcança, por sua dinâmica de ação, estágios mais elevados de desenvolvimento, constrói condições para que o outro também o alcance. (LÜCK, 2013, p. 61-62).

Portanto, para que a gestão escolar possa contribuir para a questão da participação na escola, de forma que integre os indivíduos nos processos educativos, ela precisa entender esses princípios e refletir o processo de participação, entendendo que se trata de um processo social que necessita de uma visão global da educação para acontecer de forma democrática. Lück (2013, p. 63) enfatiza que a participação deve “[...] permear todos os segmentos, espaços e momentos da vida escolar e dos processos de ensino, de acordo com os postulados democráticos, orientadores da construção conjunta.”. Nesse sentido, ressaltamos que para que a participação aconteça não podemos nos isentar de tomar decisões e deixar que outros tomem por nós, precisamos, como diria Kant, nos utilizar de nossa maioria para tomar decisões esclarecidas frente aos processos participativos.

Evidentemente que existem limitações e condições que devem ser superadas para se chegar a uma participação de fato consciente e crítica da comunidade escolar. No entanto, consideramos que tanto a questão da autonomia quanto da participação estão intimamente ligadas e, por consequência, precisam uma da outra para se construir um PPP coletivo e criticamente. Através do pensamento autônomo o indivíduo poderá participar das decisões tomadas acerca dos processos educativos que ocorrem na escola com um olhar mais reflexivo e consciente.

Esse processo pode influenciar de forma positiva na construção de uma racionalidade crítica, necessária para a busca por alternativas que visem a saída de uma educação tradicionalista. Mas não só esse processo pode facilitar essa construção. No tópico a seguir vamos explanar sobre outras possíveis alternativas para esse problema.

3.3 A busca por alternativas para viabilizar uma racionalidade crítica

Nesse tópico, procuramos apontar elementos para o desenvolvimento de uma racionalidade crítica, que seja capaz de alterar as características da sociedade unidimensional. Buscamos, dessa forma, a partir dos aspectos e contradições já conhecidos e tratados nesta pesquisa, pontuar algumas alternativas para a saída da racionalidade tecnológica por meio da educação, tratando de como essas alternativas podem se manifestar em um Projeto Político-Pedagógico. O que devemos ter em mente em relação às alternativas é que

A escola sempre será conduzida a um lugar ou a outro pela ação de seus agentes. Entre outras forças (cujo poder devemos conhecer e de forma alguma subestimar), são os

educadores que a conduzem para um lugar ou outro. A ação destes é decisiva, seja na mera reprodução de decisões e práticas tomadas fora da escola, seja na criação de novos rumos. (GANDIN, 1999, p. 63).

Para que essas alternativas sejam viáveis, enfatizamos que devem existir condições básicas para a mudança. Quanto a essas condições, Marcuse (1977, p. 117) explicita que

O que se pensa das condições básicas iniciais, de libertação, é bastante familiar e concreto: seriam a propriedade colectiva, o controle colectivo e o planeamento dos meios de produção e de distribuição. Esta é a base, a condição necessária, mas não suficiente, para a alternativa: tornaria possível o uso de todos os recursos disponíveis para a abolição da pobreza, que é o pré-requisito para a mudança da quantidade para a qualidade: a criação de uma realidade de acordo com a nova sensibilidade e a nova consciência.

Nessa perspectiva, evidenciamos a necessidade do movimento de esclarecimento e emancipação na escola, desde a formação dos professores, perpassando pela gestão e finalizando na construção de um processo de ensino-aprendizagem que conduza os indivíduos à autonomia e à participação. Esses são pontos importantes e que devem estar presentes em cada ação da escola. Não obstante, citaremos alguns outros pontos que devem ser complementados a esses para se ter uma educação de qualidade para todos, a partir de uma formação cidadã que se utiliza da racionalidade crítica.

O primeiro ponto que ressaltamos, se baseia na construção de uma gestão democrática na escola. Esse ponto é altamente discutido dentre os pesquisadores. O que queremos destacar é que a primeira noção de democracia na escola parte da visão da gestão. Na sociedade unidimensional, essa noção pode facilmente ser deturpada, tanto pela linguagem utilizada como pelas ações. Marcuse (1974, p.22) ressalta que existe uma dualidade na democracia da sociedade unidimensional: por um lado, permite um elevado pluralismo e, por outro lado, é uma democracia manipulada e limitada. Deflagra, ainda, que “Nesta democracia, a esquerda encontra-se desde o princípio, em posição de desvantagem.”. Desse modo, enfatizamos que a importância da democratização dos espaços escolares só poderá ocorrer através do incentivo à participação. Para isso, existem diversas formas de participação e de mecanismos voltados para representatividade de todos os segmentos da escola. Segundo Lück (2013, p. 61), “A democratização da escola corresponderia, portanto, na realização do trabalho escolar orientado pela realização e desenvolvimento da competência de todos, em conjunto.”. Seguindo isso, o PPP construído sob o viés de uma gestão democrática terá uma multiplicidade de visões sobre a realidade que, se forem efetivamente envolvidas no processo de construção do documento, contribuirão para a construção da identidade de uma escola que respeita a diversidade. A racionalidade crítica florescerá sob esse viés a partir do momento em que se pode discutir sobre

as diferentes realidades.

O segundo ponto, se materializa a partir do processo de internalização da lógica do aparato. Devido a esse processo promover uma conexão com a verdade estabelecida, baseada apenas na unidimensionalidade do sistema capitalista, se faz necessário que ocorra uma educação que viabilize uma conexão com a realidade objetiva. Como uma alternativa ao princípio de desempenho, imposto sobre os processos educativos que se concretizam no processo de internalização ou introjeção⁹ do aparato, é necessário um novo princípio de realidade voltado para a superação da lógica capitalista, enfatizando sobretudo a humanização dos processos. Um resgate das ideias Iluministas que há muito se perderam. Nesse sentido, reforçamos que só será possível a mudança desse princípio se a realidade mudar. Uma alternativa para esse problema seria a inserção, cada vez maior, de uma educação cidadã, através da construção do PPP. “Na busca de transformação, a escola e a sociedade planejam e realizam ações que viabilizam o processo de qualificação do ensino público.” (MARTINS, 1998, p. 56). Nesse sentido, Tonet (2016, p. 75) indaga,

Se construir uma sociedade democrática-cidadã é construir uma sociedade efetivamente livre, qual seria a contribuição da educação (referimo-nos aqui a educação formal) nesta tarefa? Construir, no âmbito específico da educação, para a conquista da hegemonia, pelas forças progressistas, no seio da sociedade civil, e, portanto, para a construção de uma sociedade cada vez mais livre e humana. Esta contribuição pode ser resumida por um termo muito difundido, hoje, na esquerda democrática: educação cidadã.

O terceiro ponto, compreende as contradições do universo político da sociedade unidimensional. Vale lembrar que o conhecimento acerca da realidade tem grande destaque nesse aspecto. A compreensão de que o trabalho hoje é um trabalho alienado e que isso interfere na vida do homem, é de suma importância para perceber que, por exemplo, a neutralidade, passada pelo cientificismo e o irracionalismo, é ilusória. Nesse sentido, Rodrigues (1987, p. 34) afirma que

Toda atividade educativa é política. Não é exigido um grande esforço intelectual para que compreendamos que, assumida a função da educação escolar como a de preparar o educando para o pleno exercício da cidadania, toda a atividade educativa se encontra umbilicalmente comprometida com a função política.

Essa função política da educação se reflete sobre o PPP. Veiga já demonstrou que pedagógico e político são indissociáveis, partindo-se do pressuposto de que o projeto deve se

⁹ Para Marcuse (1979, p.30), o termo introjeção descreve “[...] o modo pelo qual o próprio indivíduo reproduz e perpetua os controles externos exercidos pela sociedade. Introjeção sugere uma variedade de processos relativamente espontâneos pelos quais um Eu transfere o ‘exterior’ para o ‘interior’. Assim, introjeção subentende a existência de uma dimensão interior, distinta e até antagonica das exigências externas - uma consciência individual e um inconsciente individual *separados* da opinião e do comportamento públicos.”.

constituir em um processo democrático, baseado na participação para instaurar um espírito de pertencimento por parte dos membros escolares. Veiga chama atenção para essa reflexão ao apontar que “[...] todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade.” (2004, p. 14-15). Esse processo, pela dimensão pedagógica, deve efetivar a intencionalidade da escola, para que possa conduzir os indivíduos para uma formação integral, como um cidadão participativo, autônomo e crítico.

A educação política, portanto, deve estar presente na construção do PPP, visto que a sociedade em que vivemos nos conduz a uma escravidão, devido ao modo de produção imposto. E só seremos capazes de nos livrar dessa escravidão se conseguirmos enxergá-la e reconhecê-la, para ir em busca da libertação dos controles. Desse modo, Marcuse salienta o papel das universidades para a promoção desta educação, que visa

[...] a apresentação dos fatos e forças que fizeram a civilização o que ela é hoje e o que pode vir a ser amanhã - e isso é educação política. Pois a história, de fato, repete-se; é essa repetição de dominação e submissão que deve ser sustada e sustá-la pressupõe o conhecimento de suas origens e dos processos pelos quais se reproduziu: pensamento crítico. (MARCUSE, 1981a, p. 61).

Quanto ao quarto ponto, verificamos alternativas para a superação do universo estabelecido da linguagem, que pode transformar todos os conceitos em positivos, suprimindo a linguagem do protesto. Nesse sentido, “[...] o padrão de comunicação e linguagem estabelecido e as tecnologias de apoio aos processos cognitivos acabam por afetar o modo como o indivíduo percebe a realidade e sente-se capaz de ajustar-se a ela, ou ajustar a organização a essa nova realidade.” (VIEIRA, 2003, p. 62). Contudo, a necessidade de agir sobre a realidade leva os indivíduos a comunicar-se uns com os outros. Freire (1987) aponta que a ação dialógica é sempre comunicação, e que funda a colaboração. Com isso, deve ser utilizada para a luta pela liberdade, pela transformação do mundo e para problematizar a realidade, analisando-a criticamente. A alternativa, portanto, consiste na utilização da linguagem como uma forma de se aproximar das pessoas para conhecer e valorizar suas necessidades, a fim de agregá-las aos projetos pedagógicos das escolas.

O quinto ponto, é a cultura da sociedade unidimensional. Devido à massificação da cultura produzida nessa sociedade, nos distanciamos de uma formação cultural decente. Adorno (2010, p. 9) explica que

A formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada, na

onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede a formação cultural, mas a sucede. Desse modo, tudo fica aprisionado nas malhas da socialização. Nada fica intocado na natureza, mas na sua rusticidade - a velha ficção - preserva a vida e se reproduz de maneira ampliada. Símbolo de uma consciência que renunciou à autodeterminação, prende-se, de maneira obstinada, a elementos culturais aprovados. Sob seu malefício gravitam como algo decomposto que se orienta à barbárie.

Posto isto, ainda de acordo com Adorno, compreendemos que a semiformação, advinda da indústria cultural, atinge a vida sensorial do homem, colocando a questão “como pode o indivíduo resistir a uma racionalidade que é em si irracional?”. Nesse sentido, é possível visualizar uma alternativa se levar em consideração a exigência de uma educação estética que viabilize a fruição dos sentidos em prol da emancipação e do esclarecimento.

O autor Van Heertum (2006) publicou um artigo, no qual enfatiza as estratégias pedagógicas específicas que Marcuse sugere em suas obras para superar a racionalidade tecnológica e o fortalecer de uma nova sensibilidade mais alinhada com uma sociedade justa. Neste estudo, o autor aponta quatro aspectos da educação estética que iremos enfatizar, pois a introdução destes aspectos para a saída da semiformação é de suma importância. O primeiro, é a educação artística, a qual a produção e a apreciação da arte são incorporadas como componentes da pedagogia, pois a arte oferece a oportunidade de sair do discurso e da racionalidade dominantes, incentiva a imaginação. O segundo, é a educação sensual, que pode contribuir para a criticidade, envolvendo, através da exploração de mundo de diferentes formas, inclusive com o corpo, todos os sentidos nos processos de aprendizagem. O terceiro, é o retorno à natureza, no qual superamos uma racionalidade que subordina a natureza à dominação humana. O quarto, consiste em dignificar os movimentos feminista, a fim de escapar de uma educação patriarcal.

Nesse sentido, enfatizamos que tratar da questão da exploração da natureza é uma alternativa, já discutida por Marcuse, e que pode levar o homem a pensar além da lógica imposta. O homem se utiliza da natureza para a retirada da matéria-prima necessária para a fabricação de seus bens de consumo. No entanto, no sistema capitalista, com o objetivo de se obter lucro sobre as mercadorias, a exploração da natureza tem devastado os ecossistemas do planeta para a produção em massa. A fim de esclarecer para os membros escolares a importância sobre a natureza e sua preservação, pode-se inserir no PPP projetos voltados para uma educação ambiental, possibilitando enxergar a natureza de outra maneira.

No que concerne aos outros aspectos da educação estética em Marcuse, podemos enfatizar que a educação artística pode oferecer diferentes percepções sobre a arte, promovendo a imaginação e a possibilidades de novos sonhos. Quanto à educação sensual, enfatiza-se o uso do corpo para proporcionar novas experiências, unindo corpo e mente para a construção de uma nova ótica da realidade. Os movimentos feministas, bem como outros movimentos sociais,

devem ser validados e terem os objetivos de suas lutas claros e compartilhados com todos os âmbitos da sociedade para se ter uma maior sensibilização com os grupos minoritários. Todos esses aspectos podem ser alternativas para a construção de uma nova sensibilidade¹⁰, voltadas para a libertação da manipulação do sistema. Cada um desses aspectos pode facilmente ser inseridos no PPP, seja como atividades crítico-reflexivas que inclua toda a escola, ou como discussões em temas transversais em disciplinas.

O sexto ponto está relacionado à naturalização dos fatos. Em todos os aspectos da vida foi imposto uma lógica e um comportamento desejado para se enquadrar na sociedade. Esta lógica autoimposta naturaliza os fatos e é preciso que os indivíduos entendam que os fatos são uma construção histórica e são assim por causa das determinações do capital. Em decorrência disso, concordamos com Gandin (1999, p. 66) ao enfatizar que “Para construir alternativas é preciso construir novas relações.”. O autor aponta quatro novas propostas de relações para a construção de um projeto alternativo ao atual. O primeiro, baseia-se na construção de novas relações entre as pessoas, tendo em vista que a escola deve trabalhar com a noção de solidariedade e de participação. O segundo, compreende as novas relações com o conhecimento, que é o centro da atividade escolar. Nesta proposta, a diferenciação entre informação e conhecimento é crucial, sendo importante a discussão de um currículo crítico. O terceiro, requer pensar nas novas relações com a sociedade, tendo em mente que “Não é possível conceber uma ação educacional que queira se constituir como alternativa ao projeto hegemônico se ela não se constitui em um projeto coordenado de ação.” (GANDIN, 1999, p. 68). A quarta proposta, são as novas relações com o poder. Nessa proposta ressaltamos que “nenhuma transformação pode ser realizada sem poder” (GANDIN, 1999, p. 69) e a “necessidade da construção de técnicas que sejam compatíveis com a visão de mundo que se tem.” (GANDIN, 1999, p. 70).

A estas possíveis alternativas, acrescentamos que as novas relações entre pessoas só serão viáveis quando as relações sociais não estiverem mais ligadas à organização repressiva do trabalho alienado. Na perspectiva de uma sociedade livre, as pessoas devem ser mais humanizadas. Marcuse enfatiza a solidariedade como resultado de novas afinidades e necessidades. Segundo o autor, o modelo que deveria orientar o desenvolvimento para uma sociedade qualitativamente melhor

[...] não é nem pode ser o resultado de se alcançar o mais rapidamente possível a produtividade capitalista, mas antes a elaboração de novos modelos e fins de produção - novos não só (e talvez não absolutamente) no que respeita às inovações técnicas e as

¹⁰ Segundo Marcuse (1981a, p. 63), “[...] a nova sensibilidade é o meio em que a mudança social se converte numa necessidade individual, a mediação entre a prática política de transformar o mundo e o impulso de libertação pessoal.”.

relações de produção, mas no que se refere às diferentes necessidades e afinidades humanas no esforço para a satisfação dessas necessidades. Estas novas afinidades seriam o resultado de uma solidariedade biológica em trabalho e finalidade, expressiva de uma verdadeira harmonia entre as necessidades e os objectivos sociais e individuais entre a necessidade reconhecida e o livre desenvolvimento - o oposto exacto da harmonia administrada e imposta forjada nos países capitalistas (e socialistas?) desenvolvidos. (MARCUSE, 1977, p. 118).

Assumindo, assim, que a corporificação da solidariedade em uma comunidade pode ajudar os indivíduos a perceberem suas reais necessidades. Para que esse movimento ocorra a participação é a base, pois os indivíduos precisam de autonomia para participar de forma coerente na construção de uma nova sociedade. No entanto, pensar em uma nova sociedade com uma nova forma de organização econômica, social e política requer também esperança, que acaba se tornando essencial para pensar em mudanças e para agir diante do que está posto.

Como Gandhi, Marx e Martin Luther King, Marcuse viveu a mudança que ele queria ver no mundo, ao invés de se prender ao conforto da academia. Professores e pesquisadores críticos também devem incorporar a mudança que estão advogando, mostrando aos alunos uma alternativa através de suas ações, juntamente com suas palavras. Isso requer mais do que críticas, ativismo e alusão à Grande Recusa; também inclui um sonho positivo que pode inspirar outras pessoas a seguir, abraçando sua criatividade e suas crenças¹¹. (VAN HEERTUM, 2006, p. 50, tradução nossa).

As novas relações com o conhecimento devem, além de ajudar os indivíduos a pesquisarem sobre as informações disponíveis, refletirem sua aplicação na prática. Considerando que essa relação com o conhecimento é a base da escola é sua função principal, então, não podemos deixá-la de fora do PPP. Devemos, portanto, levar em consideração a relação teoria e prática para a construção de uma sociedade diferente. Nesse sentido, Veiga (2004, p. 68) argumenta que

O projeto político-pedagógico na perspectiva da unicidade teoria-prática precisa revelar-se e fazer-se presente na ação participativa e desenvolver-se pelos educadores no interior da escola. Isso exige estabelecer como meta a ser atingida o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica *na e sobre* a prática. O projeto político-pedagógico concebido como práxis não vê a prática em um sentido puramente utilitário, esvaziada dos ingredientes teóricos. A prática é vista como um ponto de partida para a produção de novos conhecimentos.

No que diz respeito às novas formas de relação com a sociedade, além da superação das formas hegemônicas que se manifestam na sociedade, acrescentamos uma discussão acerca da nova sensibilidade que, segundo Marcuse (1977, p. 39), tornou-se um fator político. “Este

¹¹ Do original: “Like Gandhi, Marx and Martin Luther King, Marcuse lived the change he wanted to see in the world, rather than sequestering himself in the comfort of the academy. Critical teachers and researchers must also embody the change they are advocating, showing students an alternative through their actions together with their words. This requires more than critique, activism and alluding to the Great Refusal; it also most include a positive dream that can inspire others to follow, embracing their creativity and beliefs.”.

acontecimento, que bem pode indicar um ponto decisivo na evolução das sociedades contemporâneas, exige que a teoria crítica incorpore a nova dimensão dentro dos seus conceitos, projectando-lhe as implicações para a construção possível de uma sociedade livre.”. Nesse sentido, o autor aponta que uma das implicações para se construir uma sociedade livre é a construção dos conhecimentos científicos e técnicos voltados para a abolição da injustiça e da miséria, o que deveria produzir uma evolução nos níveis de vida. A possibilidade de mudar a aplicação da ciência e da tecnologia conduziria os homens para uma organização do modo de vida diferente, possibilitando a libertação da consciência e o desenvolvimento de suas potencialidades. Essa alternativa também levaria a novas relações com as necessidades, viabilizando a construção de novas necessidades voltadas para o que se pretende com uma sociedade livre, não sendo o bastante apenas reconhecê-las e escolher de forma correta, mas precisamos fazer um movimento de esclarecimento acerca das novas necessidades e da liberdade de escolha, devendo considerar até mesmo a possibilidade de se acabar com as necessidades supérfluas imposta pelo aparato.

Quanto às novas formas de poder, para além da forma de organização da sociedade, faz-se necessário diferenciar aqui autoritarismo de autoridade. Adorno, ao fazer esta diferenciação aponta que “[...] autoridade é um conceito essencialmente psicossocial, que não significa imediatamente a própria realidade social. Além disso, existe algo como uma autoridade técnica [...] que não pode ser simplesmente descartada.” (1995, p. 176). Dessa forma, compreendemos que a autoridade requer conhecimento técnico; enquanto que o autoritarismo está ligado à conservação de qualquer tipo de autoridade não-esclarecida, geralmente presente em ambientes repressivos, rígidos e severos em relação à disciplina. Portanto, o autoritarismo é que está relacionado ao poder. Adorno assinala ainda que, um momento de autoridade pode contribuir para a desbarbarização, guiando o ser humano para a autonomia e emancipação. Nesse sentido, enquadrámos a repressão a partir do uso exacerbado de autoritarismo, que está na essência da sociedade capitalista e, portanto, devemos nos libertar. Como Adorno explica, não será possível se desvencilhar da autoridade, porém podemos fazer uso dela sem o caráter autoritário. Sendo isso um pressuposto para a construção de uma sociedade livre. Na escola, a relação de poder pode tanto estar ligada às relações internas da própria escola, como externas em relação ao Estado. Por isso, torna-se necessário averiguar se, em uma dessas relações, há o autoritarismo e como dissipá-lo. Por exemplo, a escola tem autonomia relativa para fazer o seu PPP, pois precisa obedecer ao que está instituído nas leis, mas pode acrescentar a isso a sua realidade, suas particularidades e outros aspectos únicos, cabendo aos organizadores da construção do PPP na escola fazer um movimento voltado para o esclarecimento dessas questões.

Dito isto, o modelo alternativo de sociedade, segundo Marcuse (1974, p. 24-25), depende de poder “[...] encontrar uma forma de vida, na qual o ser humano determina realmente a sua própria existência, com base na eliminação da pobreza e na eliminação do desperdício e da destruição incomensuráveis dos recursos existentes.”. Para que isso aconteça, é necessário um agente revolucionário que, no entanto, “[...] gera-se na práxis, surge do desenvolvimento da consciência, no processo de acção.”. A necessidade da transformação qualitativa na sociedade é fato, o que recai sobre a educação o papel de conscientização e da construção do pensamento crítico para a formação de um ser humano capaz de levar a sociedade a uma revolução. Outro ponto, que devemos ressaltar, é que o trabalho deverá ser organizado e distribuído seguindo os objetivos de uma sociedade livre.

Por fim, devemos trabalhar no sentido de aplicar alternativas viáveis para a saída da racionalidade tecnológica, visando a construção de uma racionalidade crítica. Óbvio que estas alternativas apresentadas não limitam as possibilidades de se conquistar ou se descobrir outras novas.

No próximo capítulo, buscamos responder à questão: Como a construção de um PPP pode contribuir para a aquisição da racionalidade crítica? Analisando mais a fundo como a racionalidade tecnológica impacta o PPP e como podemos utilizar o seu processo de construção para viabilizar a consciência crítica.

4 O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO COMO INSTRUMENTO DE MEDIAÇÃO PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO E PARA A FORMAÇÃO DE UMA RACIONALIDADE CRÍTICA

Nesta parte da pesquisa, buscamos demonstrar como as implicações da racionalidade tecnológica, presentes na sociedade unidimensional, podem afetar o processo de democratização do ensino e, por consequência, a construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP). Para tanto, enfatizamos o desenvolvimento de uma racionalidade crítica.

Dessa forma, diante das características da sociedade unidimensional, abordadas nas partes anteriores desta pesquisa, realizamos, através de uma abordagem histórica, uma análise sobre o processo de democratização do ensino no Brasil, sobretudo, destacando os períodos em que políticas e reformas implementadas para a educação influenciaram nesse processo. Em seguida, procuramos analisar a viabilidade da construção coletiva de um PPP, enfatizando a necessidade deste, para fortalecer o movimento de democratização do ensino, finalizando com uma discussão acerca da formação da racionalidade crítica mediada pelo processo de construção do PPP.

4.1 O processo de democratização do ensino na sociedade unidimensional

Destacamos a necessidade da compreensão da realidade pelos indivíduos e pela escola, tanto para o processo de democratização do ensino quanto para a construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP), visto que esses processos só serão possíveis com a participação crítica dos membros escolares.

Frisamos, assim, a importância de perceber que a história do desenvolvimento de cada sociedade terá particularidades que influenciaram diretamente na introjeção do princípio de realidade, refletindo sob a percepção dos indivíduos acerca dessa realidade. Nesse ponto, podemos visualizar o princípio de desempenho - princípio de realidade da sociedade capitalista - que permeia a sociedade unidimensional. Compreendendo que, como afirma Marcuse, “A ideia de um novo Princípio de Realidade baseou-se no pressuposto de que as precondições materiais (técnica) para o seu desenvolvimento estavam estabelecidas ou podiam ser estabelecidas nas sociedades industriais mais avançadas do nosso tempo.” (1981b, p. 16). A possibilidade de estabelecer o princípio de desempenho, portanto, está ligada ao avanço tecnológico e científico que a sociedade conseguiu alcançar.

Contextualizando esse princípio, a partir da história do processo de democratização do ensino brasileiro, podemos refletir sobre a formação de um novo princípio de realidade mais humanizado, que supere as contradições do sistema capitalista.

No caso do Brasil, como um país colonizado e inicialmente agrícola, seu desenvolvimento tecnológico e científico contará com um atraso histórico, que “[...] poderá redundar de novo na oportunidade histórica de fazer girar a roda do progresso noutra direção.” (MARCUSE, 1981b, p. 17). O que impede que esse processo aconteça é a exploração da natureza e do homem, na fase inicial da colonização, na qual vai existir uma superioridade tecnológica na metrópole e uma estagnação do desenvolvimento social nas colônias. Vale ressaltar que essa oportunidade histórica de mudança no progresso foi desperdiçada cada vez que um novo governo, que chegava ao poder, não seguia um viés democrático.

Apesar da democracia, para ser exercida de fato, contar basicamente com a participação popular, precisamos levar em consideração que essa participação só traz benefícios se a população entender a realidade em que vivem, refletir sobre ela de forma crítica e com autonomia de pensamento para, então, agir de forma coerente para atender às demandas sociais. Contudo, como Marcuse (1981b, p. 14) aponta em seus escritos que

A democracia de massa fornece os apetrechos políticos para efetuar-se essa introjeção do Princípio de Realidade; não só permite às pessoas (até um certo ponto) escolherem seus próprios senhores e amos, e participarem (até um certo ponto) no Governo que as governa, como também permite aos senhores e amos desaparecerem por trás do véu tecnológico do aparelho produtivo e destrutivo que eles controlam, e esconderem o preço humano (e material) dos benefícios e conforto concedidos àqueles que colaboram. O povo, eficientemente manipulado e organizado, é livre; a ignorância e a impotência, a heteronomia introjetada, é o preço de sua liberdade.

Nesse contexto, a democratização do ensino que buscamos, também, estará subordinada a esses apetrechos políticos que acabam introjetando o princípio de realidade, distorcendo os princípios democráticos por ter como base a racionalidade tecnológica. Para refletir sobre isso, buscamos fazer uma análise histórica do processo de democratização do ensino brasileiro.

Então, a partir dos aspectos que descrevemos da sociedade unidimensional, no qual enfatizamos o princípio de desempenho, o universo político, da cultura e do discurso, buscamos demonstrar, sob uma abordagem histórica, os fatos importantes da história brasileira, que acabaram se tornando um gravame para o desenvolvimento de uma racionalidade tecnológica no âmbito da educação e, de certo modo, atrasando o processo de democratização. Esses fatos históricos são importantes para compreender a análise acerca de como está ocorrendo o processo de democratização do ensino no Brasil, considerando, ainda, que não se trata de um processo

finalizado, mas, sim, em construção. Dado isto, cada um desses aspectos deve ser compreendido pelos membros escolares para que haja uma reflexão sobre a realidade que a escola vive. Dessa forma, poder documentar no PPP o que de fato está influenciando os processos escolares e, assim, refletir como transformar essa realidade. Com isso, realçamos que a construção de um Projeto Político-Pedagógico vai depender de como essa realidade é percebida e como agimos diante dela.

Por esse ângulo, determinar o que percebemos da realidade em um PPP vai além de descrever o que podemos visualizar. Isso requer uma reflexão profunda (histórica e dialética). Por isso, que se faz necessário o esclarecimento dos membros escolares quanto aos aspectos da sociedade unidimensional. A falta de conhecimento acerca dessas questões pode levar a perpetuação das formas de controle, o que acabaria afetando o processo de democratização do ensino e, por consequência, a construção do PPP. Nessa perspectiva, destacamos que conhecer um pouco da trajetória dos governos do Brasil irá ajudar a perceber o processo de democratização, no sentido de compreender as formas políticas que chegaram ao poder no país e conseguiram estabelecer legislações e reformas em relação à educação, seja para a democratização do ensino ou não.

A trajetória do processo de democratização do ensino no Brasil vai de encontro às formas de poder, que ao longo da história fizeram um esforço para atender às demandas sociais por educação básica, mesmo que de uma forma direcionada e restritiva. É possível perceber isso, pois embora o direito à educação no Brasil esteja garantido desde a sua primeira Constituição em 1824, era direcionado às classes altas da sociedade. Somente após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, que o direito à educação se tornou universal e se estabeleceu legalmente.

Vale ressaltar que a educação formal brasileira iniciou no período do Brasil Colônia, com a chegada dos jesuítas, que tinham a responsabilidade de instruir e catequizar os índios. Nesse período, as relações políticas e econômicas eram baseadas no vínculo entre a metrópole e a colônia. Para governar o país, foram estabelecidas as Capitanias Hereditárias e foi criado um governo geral, constituído por integrantes da pequena nobreza portuguesa. Essa forma de organização tinha o intuito de consolidar um modelo capitalista-mercantil agro-exportador-dependente, com base na monocultura de produtos, cuja a metrópole tinha interesse comercial. Nesse contexto, os jesuítas, sob a responsabilidade do padre Manoel da Nóbrega, buscavam ampliar o poderio religioso da igreja através da educação. Essa atividade acabou se voltando para a dominação ideológica sobre os índios, convertendo-lhes a fé católica. Essa situação garantiu a importação da cultura vinda da Europa e a supressão da cultura indígena e dos negros que eram mantidos como escravos. Fazendo com que a cultura contribua não apenas para domar a barbárie, como também os instintos revolucionários (ADORNO, 1985). Buscando a aproximação da vida

que se levava na metrópole, foram criadas escolas para atender à classe dirigente, regulamentadas por um documento chamado *Ratio Studiorum*. A hegemonia dos jesuítas na educação brasileira durou 210 anos.

Podemos, então, refletir que a forma com que a educação formal escolar se estabeleceu no Brasil, visava, desde o início, privilegiar a classe dominante. A exaltação da cultura da metrópole sobre a do próprio local, o estabelecimento da língua portuguesa como sendo a língua oficial, a forma de organização da terra e da sociedade da época e o controle sobre os meios de produção, foram fatos que ocorreram em todo o território brasileiro como um modo de garantir a hegemonia europeia sobre as colônias. Dessa forma, não se falava sobre democratização, muito menos em relação ao ensino. A prioridade era garantir os estudos dos filhos das classes altas para que eles pudessem ir para a Europa fazer um curso superior. Nesse período, a maior parcela da população era analfabeta; a educação não era prioridade para o governo, que deixava tudo sob os cuidados da igreja. Nesse contexto, o universo político, na sociedade brasileira, começa a se organizar seguindo um viés colonialista. Nirumand, em debate com Marcuse (1969, p. 145), salienta que no desenvolvimento histórico das relações entre metrópole e colônia “O processo tecnológico, a ciência, e a arte são importados como produtos acabados e não são desenvolvidos, ou pelo menos, integrados na base de pesquisas autônomas. No plano do costume, a imitação das metrópoles se torna um sucedâneo da consciência histórica.”.

No século XVIII, o centro da política e economia global era a Inglaterra e Portugal estava recebendo forte influência dos movimentos que estavam ocorrendo por toda a Europa, a Revolução Industrial e o Movimento Iluminista, adotando assim aspirações voltadas para o progresso, o desenvolvimento da razão, da ciência e da tecnologia. Nesse sentido, o rei D. José I e o seu ministro, Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, foram os principais representantes desses movimentos em Portugal. Eles propuseram, através das reformas pombalinas, o fortalecimento do Estado e a autonomia econômica da colônia, diminuindo a influência da nobreza e principalmente dos jesuítas (que foram expulsos). No Brasil, essas reformas foram uma tentativa de acalmar as revoltas contra o colonialismo, porém não funcionou. Enquanto isso, as tropas de Napoleão Bonaparte invadiram o território português.

Já nesse período, podemos observar a precariedade do sistema de educação do Brasil, que havia se consolidado seguindo as normas dos jesuítas e passou por uma abrupta mudança, na qual passou-se a responsabilidade da educação primária e secundária para as mãos do Estado, que não estava preparado para essa mudança. Essa reforma instituiu um ensino de aulas régias que eram ministradas por professores específicos, de forma autônoma e isolada; criou também

uma taxa que seria cobrada sobre determinados produtos e que deveria ser utilizada na manutenção do ensino. No entanto, as taxas eram muito baixas e não eram cobradas com regularidade, o que acarretava o atraso no salário dos professores. Apesar disso, se comparada à educação dos jesuítas, a proposta de Pombal propunha alguns avanços. Um desses era a intenção de tornar o ensino laico e público. Contudo, a influência religiosa, ainda presente no Brasil, dificultou a concretização desses objetivos.

O período seguinte foi marcado pela chegada da família real portuguesa no Brasil, que promoveu um grande progresso econômico e político, mas foi caracterizado por medidas isoladas. Em 1822, eclodiu a Revolução Constitucionalista, que obrigou a volta de D. João VI para Portugal. Esse fato impulsionou a emancipação política do Brasil. Vale ressaltar, que as escolas primárias continuavam ensinando a ler e a escrever, que o ensino secundário permaneceu com a estrutura das aulas régias e que a educação escolar, como um todo, continuou de forma fragmentada e sem estrutura organizacional. Nessa mesma fase, Portugal precisou fazer uma aliança com a Inglaterra, que acabou com Portugal tendo que libertar os escravos de suas colônias, incluindo o Brasil, para a implementação do sistema capitalista, com mão de obra assalariada. Apesar da liberdade, os escravos não tinham direitos.

Após a proclamação da independência do Brasil, foi outorgada a primeira constituição brasileira em 1824, inspirada na Constituição Francesa de 1791. Vale destacar, que a constituição era liberal, mas foi posta em prática por uma elite conservadora, preocupada em manter seu poder político e econômico. Essa constituição trazia a ideia de um sistema de ensino nacional de educação e prescrevia, ainda, que a instrução primária deveria ser gratuita para todos os cidadãos. Apesar do texto expresso em lei, na prática, o ensino não foi oferecido para todos, pois não houve a preocupação em ampliar o número de escolas e de vagas, direcionando-as para as pessoas das classes dominantes e que tivessem posses; não foi possível garantir uma formação adequada para os professores; sem contar que não havia uma organização que pudesse gerir a educação. Consequentemente, os aspectos básicos que levariam a educação, a escola e o ensino para um processo de democratização não existiam ou eram muito escassos. Nesse sentido, parafraseando Rodrigues (1987), a escola só se democratiza quando seus processos decisórios estiverem coligados aos interesses de todas as classes sociais.

A partir de 1850, ocorreram algumas alterações na estrutura educacional, como a criação da Inspeção Geral e da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte. Nesse mesmo período, houve, também, um aprofundamento nos estudos sobre liberalismo, positivismo e pragmatismo. Esses assuntos estavam sendo bastante discutidos na Europa e acabaram influenciando os intelectuais brasileiros da época. Contudo, a educação continuava defasada,

mesmo com a proclamação da república em 1889 e o estabelecimento de uma nova constituição em 1891. A educação continuou a receber forte influência do liberalismo e positivismo, o que agravou ainda mais o cenário de desigualdades educacionais no país. Reformas foram feitas e várias mudanças educacionais aconteceram, mas foram desvinculadas às necessidades reais da sociedade brasileira, já que não houve um planejamento para a execução de programas destinados a resolver os problemas identificados no território.

O ato adicional de 1834 e a Constituição de 1891 descentralizaram o ensino, mas não ofereceram condições às províncias de criar uma rede organizada de escolas, o que acabou contribuindo para o descaso com o ensino público e para que ele ficasse nas mãos da iniciativa privada, acentuando ainda mais o caráter classista e acadêmico, gerando assim um sistema dual de ensino: de um lado, uma educação voltada para a formação das elites, com os cursos secundários e superiores; de outro, o ensino primário e profissional, de forma bastante precária, para as classes populares. (SOUZA, 2018, p. 2).

Em 1930, foi criado o Ministério de Educação e Saúde, que priorizou o surgimento da universidade brasileira, unificando as faculdades isoladas. Em 1932, foi criado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, contendo ideias inovadoras para o ensino nacional, reforçando a ideia da escola obrigatória para todos e laica. Com Getúlio Vargas no poder, foi promulgada a nossa terceira constituição em 1934, que introduziu capítulos referentes à educação e à cultura. Nada se concretizou de fato. Na sequência foi aprovada a reforma Francisco Campos, que oficializou a dualidade do ensino, um direcionado para a qualificação da mão-de-obra e outro para a classe dirigente. A Constituição de 1937 defendia ideias que oficializaram a dualidade do ensino. O Estado não tinha interesse em educar os marginalizados, para eles o melhor destino era a educação profissionalizante e para quem pretende cursar o ensino superior frequentaria a escola secundária. Dessa forma, o governo garantia a manutenção do *status quo*, enquanto aumentava cada vez mais as desigualdades sociais.

Em 1946 foi promulgada mais uma Constituição, mas com um diferencial. Nesta, já se incluía um viés democrático e liberal. Contudo, nesse período havia muitas escolas particulares confessionais dirigidas pela Igreja Católica. Foram criados conselhos e campanhas, que visavam a melhoria da educação. No entanto, a escola continuava seletiva e excludente. Ainda nesse contexto, foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB –, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que não agregou nada muito distante do que já vinha sendo realizado no campo educacional: privilegiou as escolas particulares, omitiu o dever do Estado de disponibilizar ensino gratuito e, ainda, determinou a organização e composição do currículo. Esta

lei proporcionou melhorias qualitativas para o ensino primário e para a formação de professores, além de priorizar o ensino humanístico sobre o científico.

Nessa abordagem, acreditamos que a questão da democratização da escola significa um novo debate sobre a função da própria escola e, quem sabe, ao se determinar essa sua nova função, haverá de se requerer uma nova estrutura para a escola. Mas esse debate, novamente advertimos, não pode ser privilégio das elites. Estas podem incentivá-lo, podem desencadeá-lo, mas essa é uma discussão que deve envolver a totalidade da sociedade brasileira. Quando a sociedade brasileira, discutindo a escola, puder formular o seu destino ou puder estabelecer o tipo de escola necessário para a sociedade, estaremos a caminho de concretizar a democratização da escola. Este não é um projeto utópico, mas um projeto viável e realizável; há de se ter uma liderança política e uma liderança pedagógica capazes de impulsionar essa discussão no âmbito da sociedade. (RODRIGUES, 1987, p. 40).

Por isso, a década de 1960 foi um momento importante para o despertar da classe trabalhadora sobre a importância da aquisição do conhecimento sistematicamente elaborado, a compreensão do processo produtivo, o crescimento profissional e a melhoria salarial. Nesse período houve o crescimento de projetos destinados à valorização da cultura e promoção da alfabetização para adultos. Esta consciência acerca dos direitos que agora estavam sendo cobrados pela classe trabalhadora, incomodava a classe dirigente. As atividades voltadas aos grupos populares possibilitaram a concretização das propostas educacionais mais coerentes com as necessidades da população brasileira, a fim de reverter a proposta elitista da LDB em vigência. O trabalho que vinha sendo realizado estava alcançando muitos resultados promissores, até que foi interrompido pelo golpe militar de 1964. “É como se se dissesse que a escola reproduz no seu interior, as formas de decisão dos processos centralizados e autoritários da sociedade brasileira.” (RODRIGUES, 1987, p. 46).

A partir daí entramos em um momento histórico do Brasil em que houveram muitos retrocessos na educação. O primeiro ponto foi a redução da prática de transmissão de conhecimento dos professores, desprovida de discussão política. A educação voltou às características mais conservadoras novamente, com ênfase numa abordagem mais pragmática e tecnicista, visando apenas às necessidades do mercado. As leis propostas nesse período também apresentavam estes aspectos, inclusive a segunda LDB que foi criada em 1971. Houve também uma reforma universitária, que desprezou a participação da comunidade acadêmica, tornando o processo ditatorial e autoritário.

Se a educação antes do Período Ditatorial, com as ideias de universalização e democratização, nunca conseguiu consolidá-las, nesse período ela se distanciou mais desse ideal, pois se pautou na repressão, na privatização do ensino, continuou privilegiando a classe dominante com ensino de qualidade e deixando de fora as classes populares, oficializou o ensino profissionalizante e o tecnicismo pedagógico, que visava unicamente preparar mão de obra para atender às necessidades do mercado e

desmobilizou o magistério com inúmeras e confusas legislações educacionais. (SOUZA, 2018, p. 3).

Resumindo, havia uma profunda contradição na política educacional adotada pelo governo: a política educacional era teoricamente democrática, mas na prática era imposta por um regime ditatorial num meio social autoritário. Devido a esse fator, a educação apresentava um caráter fortemente ideológico, garantindo os interesses da classe dominante e apaziguando os desejos do povo, propondo uma aparente harmonia social. Devido a esses fatores, concordamos com Rodrigues (1987, p. 38), quando ele diz:

A democratização da escola é um aspecto de democratização de toda a sociedade. Isto não significa, de forma alguma, que só atingiremos a democratização da escola se democratizarmos a sociedade. Não pretendo fazer um programa de democratização da escola submetendo-o a democratização da sociedade, pois isso acabaria inviabilizando uma ação específica no campo da escola. De outro lado, não se pode requerer que a escola se democratize enquanto a sociedade inteira não estiver participando dos processos de decisão políticos, sociais, econômicos e culturais.

Após esse período, tivemos o momento de redemocratização do país, com a promulgação de uma nova constituição em 1988, denominada constituição-cidadã por seu caráter democrático, que instituiu os princípios, diretrizes e finalidades da educação nacional. Nesse contexto, aconteceram muitas discussões e debates acerca da criação de uma nova LDB, que fosse mais coerente com os valores democráticos propostos na nova constituição. Em vista disso, a nova LDB foi aprovada em 1996, propiciando uma série de inovações, como práticas democráticas de gestão escolar, autonomia da escola para a definição e implementação de seu projeto pedagógico, ampliação das vagas escolares e permanência dos alunos na escola.

Essa LDB de 1996 retomou as discussões sobre a democratização do ensino, garantindo que os aspectos básicos para que esse processo fossem atingidos. O primeiro aspecto se baseia na democratização dos processos administrativos. Sob essa perspectiva, os dirigentes das escolas devem ser eleitos com a participação de seus liderados, sem que haja uma interferência externa de políticos regionais ou locais. Rodrigues (1987, p. 42) enfatiza que “Tais interferências julgadas inconvenientes, de fato o são. Requer-se que elas sejam eliminadas para que, através da participação comunitária, os dirigentes sejam escolhidos por aqueles que com eles trabalham, ou pelas comunidades em que se situa a escola e às quais ela se destina.”.

Um outro aspecto é a democratização da oferta de vagas na escola e da garantia de permanência que, como vimos, nem sempre foi respeitada. Muitas vezes a demanda da comunidade não era atendida porque não havia escolas suficientes e se priorizava o acesso aos filhos dos dirigentes. Nesse sentido, a democratização era impedida. Contudo, a partir da LDB/1996, se torna dever do Estado fornecer a oferta de vagas necessárias para as demandas da

comunidade, com escolas públicas e gratuitas, que devem ser estendidas a todos, a fim de possibilitar o acesso. Um contraponto em relação a esse aspecto são as escolas particulares, voltadas para a obtenção do lucro, que não poderiam fornecer uma qualidade¹² do ensino por enxergar a educação como uma mercadoria. A qualidade seria determinada segundo fatores quantitativos. Segundo Rodrigues (1987, p. 43-44),

[...] a crítica que se faz a essa concepção da educação como produto é de que não se pode avaliar a atividade educacional em função do produto e, sim, em função de determinado processo de produção dessa atividade educacional. Na atividade educativa, vale mais o próprio processo do que o produto, que é uma decorrência do processo. Assim, a atividade educacional, avaliada pelo processo, tem de ser garantida pela escola pública, porque somente este tipo de escola poderia estar despido do interesse básico e fundamental do produto final. Nesta acepção, a escola pública é critério para a garantia da democratização da escola.

Enfatizamos, ainda, a democratização dos processos pedagógicos, que devem trazer discussões acerca da participação dos membros escolares nas decisões do conteúdo e da prática pedagógica. Nesse contexto, incentiva-se a criação de órgãos colegiados para participarem dos processos de decisão da escola. Para Rodrigues (1987, p. 45),

[...] a democratização vai acontecer quando a participação nos processos decisórios no âmbito da escola ou no próprio sistema educacional sofrer a participação de outros elementos, hoje excluídos. Para se democratizar a escola é necessário que ela seja aberta a participação de amplos segmentos da sociedade, para que estes tenham voz e voto e sejam capazes de tomar decisões sobre o que acontece no âmbito da escola.

Assim, ressaltamos também o papel da gestão democrática nesse processo, salientando que os gestores devem atuar a favor do processo de democratização do ensino, incentivando a participação dos membros escolares, principalmente dos alunos, a fim de efetivar o sucesso escolar dos alunos. Nesse caso, a democratização do ensino corresponde ao esforço para promover o desenvolvimento de todos, em conjunto.

A gestão educacional dos sistemas de ensino e de suas escolas constitui uma dimensão e um enfoque de atuação na estruturação organizada e orientada da ação educacional que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições estruturais, funcionais, materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais. Estes se justificam na medida em que são orientados para a promoção efetiva da aprendizagem pelos alunos, de modo a contribuir para que se tornem capazes de enfrentar adequadamente, dentre outros aspectos, os desafios da sociedade complexa, globalizada e da economia, que passa a centrar-se cada vez mais no conhecimento para o seu desenvolvimento. (LÜCK, 2013, p. 26).

¹² Na escola particular, se utiliza o termo “qualidade total” para se referir a qualidade do ensino. Essa é uma linguagem empresarial que acabou afetando a educação.

Além disso, é necessário o resgate da dimensão política da educação, voltada para a preparação do indivíduo para o exercício da cidadania na sociedade unidimensional. Nesse sentido, podemos notar, na própria definição de educação presente na Carta Magna, a qual instituiu a educação como um direito social que buscamos formas para a democratização da escola. Com o intuito de torná-la mais acessível e garantir que os princípios que foram propostos na Carta Magna sejam alcançados. Em seu Art. 205, instaura-se uma definição de educação, a saber:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, p. 112)

Nesse sentido, a educação que se propõe nessa Constituição tem um viés democrático, que conta com a participação ativa do Estado, da família e da sociedade em si, cada um com uma função específica. Visando desenvolver uma formação integral do indivíduo, o artigo em questão, ao falar sobre o preparo para o exercício da cidadania, enfatiza a dimensão política da educação; e, ao falar sobre a qualificação do trabalho, enfatiza a dimensão técnica da educação. No entanto, essas dimensões não estão explícitas, de forma clara, no texto constitucional. Bem como assume a gestão democrática como a gestão que deve ser desenvolvida nas escolas públicas, assumindo-a como um princípio que será a base do ensino. Esse princípio está disposto no Art. 206, inciso VI.

Desse modo, compreendemos que o processo de democratização do ensino ocorrerá efetivamente quando os indivíduos puderem participar efetivamente dos processos decisórios da escola e quando as elites entenderem que a população possui carências educacionais que devem ser resolvidas através de ações que supram as necessidades da população.

No tópico seguinte, visando suprir essa necessidade da população de democratizar o ensino, para se garantir uma educação de qualidade para todos, discorreremos sobre um instrumento que pode ser utilizado nesse processo, que é o Projeto Político-Pedagógico e seu processo de construção na escola, como uma maneira de viabilizar os fatores discorridos neste tópico.

4.2 A construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico para a viabilização do processo de democratização do ensino

O processo de democratização do ensino permanece em construção, pois, apesar das últimas leis e reformas terem articulado e fundamentado estratégias democráticas para serem desenvolvidas nas escolas, na prática essas estratégias não são fáceis de serem aplicadas, por exigirem, muitas vezes, uma mudança na cultura organizacional da escola ou mesmo nas práticas pedagógicas. Uma dessas estratégias se baseia na construção de um projeto político-pedagógico (PPP) que promova uma relativa autonomia na escola, para refletir acerca da própria organização do trabalho pedagógico, bem como a função da escola e o futuro dos estudantes.

Nesse documento, constam as principais ideias da escola, os princípios norteadores, as concepções pedagógicas adotadas, a visão da sociedade em que a escola está inserida, além de abordar as ações necessárias para transformar a sociedade e formar cidadãos e, por fim, avaliar o que foi executado e refletir sobre como melhorar o processo. É nesse documento que se retrata a identidade da escola, levando em consideração as políticas públicas em vigor e as singularidades de cada escola. Dessa maneira, o projeto pedagógico, ao se constituir como um compromisso ético-pedagógico, ajuda os indivíduos inseridos nessa escola com sua formação e educação crítico-cidadão (MEDEL, 2008). Em vista disso, destacamos que o projeto pedagógico não pode ser uma atividade burocrática, ele deve ser “[...] construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola.” (VEIGA, 2004, p. 14). Assim, um projeto pedagógico visa tornar a escola um espaço de vivências, de trocas de saberes, de difusão da cultura e de tornar os cidadãos parte desse processo de construção da sociedade. Nesse sentido, a escola possibilita a articulação dos diversos interesses dos variados setores da escola, sem que se perca sua verdadeira função: a de ensinar.

A definição de projeto, estabelecida por Gadotti e reforçada pela Veiga, aponta a necessidade de pensar em um futuro melhor, através de ações que sejam possíveis executar, buscando contemplar os processos educacionais em sua totalidade. Mais do que isso, afirma Gadotti (1997, p. 1):

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores.

Nessa perspectiva, a elaboração de um projeto pedagógico implica entender o presente para agir visando um futuro melhor, primando pela construção de uma sociedade mais justa e a formação de cidadãos. A problemática que podemos retratar dessa forma de pensar sobre o projeto está no paradoxo da sociedade unidimensional, no qual o universo político permeado por tendências hegemônicas tende a transformar a escola em um local de treinamento para as habilidades exigidas para a execução de um trabalho. As implicações que a racionalidade da sociedade unidimensional causa na educação, são também refletidas durante a construção do projeto político-pedagógico. Por exemplo, quando se elaborou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB/1996), e estabeleceu-se princípios para um ensino de qualidade, não levaram em consideração que, mesmo em um contexto de democratização da política nacional, as raízes estabelecidas pelos processos tecnológicos implementados no mundo do trabalho iriam impactar a educação de tal forma que os processos educacionais são dirigidos para a formação de um trabalhador ideal.

Vale ressaltar que o projeto pedagógico instituído a partir da LDB/1996, possibilita um maior grau de autonomia para as escolas, permitindo que possam desenvolver a identidade da escola, com todas as suas particularidades, na mesma medida em que permite o controle do trabalho escolar. Nesse contexto, “O projeto pedagógico é, portanto, um produto específico que reflete a realidade da escola, situada em um contexto mais amplo que influencia e que pode ser influenciado por ela. Em suma, é um instrumento clarificador da ação educativa da escola em sua totalidade.” (VEIGA, 1998, p. 11-12). Essa conceituação, bem como os direcionamentos para a sua elaboração, parte de estudiosos e teóricos do tema, pois não existe nenhuma conceituação ou instrução do que deve conter esse projeto pedagógico na legislação nacional. Assim, cada município criou um projeto-base para as escolas seguirem um modelo, como visualizamos no Art. 12 desta lei:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:
I - elaborar e executar sua proposta pedagógica; [...]. (BRASIL, 1996, p. 5).

Até então, nenhum outro documento teria sido criado com um viés que promovesse a autonomia das escolas. Por isso, houve muitos estudos direcionados para esse tema, o que provocou uma movimentação nas escolas para elaborarem suas propostas pedagógicas. No entanto, essa inovação causou um certo inconveniente, já que não houve um esclarecimento de como esse documento deveria ser elaborado e nem houve formação de profissionais da educação de imediato, após a instituição da lei, que pudessem fazer esse papel, de ir nas escolas e dialogar com os diversos segmentos escolares, a fim de esclarecer para que serve esse projeto e tirar

dúvidas para promover atividades voltadas para o diálogo, a fim de promover uma integração das diferentes visões de mundo e, então, construir um projeto pedagógico que incluísse a todos. O que aconteceu foi que esse projeto foi visto como um documento a mais que precisava ser entregue para as autoridades para que a escola pudesse funcionar. Daí sua função foi deturpada, passando de um documento que deveria promover autonomia, para um documento que deve ser tratado como uma tarefa burocrática.

Não que a burocracia seja ruim. Para Veiga (2004, p. 85), “Trata-se de uma visão reducionista da escola, que valoriza apenas o burocrático, o cartorial, o bancário, sem nenhuma reflexão mais substantiva a respeito do ideal de sociedade e de homem que se pretende formar.”. A burocratização do processo de elaboração de uma proposta pedagógica pode fazer com que esse documento, após sua elaboração, seja arquivado, engavetado, sendo consultado apenas como um instrumento repressivo, por só recorrerem a ela quando houver uma fiscalização ou para justificar decisões arbitrárias. Quanto a essa questão, elucida Marcuse (1999, p. 94):

A burocracia emerge assim num terreno aparentemente objetivo e impessoal, fornecido pela especialização racional das funções, e esta racionalidade, por sua vez, serve para incrementar a racionalidade da submissão. Pois quanto mais as funções individuais são divididas, fixadas e sincronizadas de acordo com padrões objetivos e impessoais, tanto menos razoável é para o indivíduo recuar ou resistir. [...] O caráter objetivo e impessoal da racionalidade tecnológica confere aos grupos burocráticos a dignidade universal da razão. A racionalidade incorporada nas grandes empresas dá a impressão de que homens, ao obedecê-las, obedecem ao ditame de uma racionalidade objetiva. A burocracia privada fomenta uma harmonia ilusória entre o interesse privado e o coletivo.

Aplicando à escola, podemos refletir sobre as funções individuais de cada segmento escolar, como a função do professor de ensinar e a do aluno de aprender, a fim de demonstrar que a especialização das funções no âmbito escolar, pode fazer com que se tenha uma visão muito estreita dos processos educativos. Por exemplo, é na função dos gestores que poderemos refletir sobre a ideia de que o PPP, que deveria ser construído coletivamente, acaba sendo elaborado somente por esses profissionais, às vezes delegam essa função para um grupo pequeno de professores e, às vezes, redigem o documento sem a participação de nenhum outro segmento. Por conseguinte, o projeto pedagógico reflete essa fragmentação das funções, se tornando um projeto que não será vivenciado na escola.

Para tornar possível a elaboração coletiva de um PPP, devemos levar em consideração a participação de todos os segmentos da escola, fazendo um trabalho de esclarecimento, tornando esse documento uma alavanca para a democratização. Quando se produz um documento que deveria guiar as práticas pedagógicas da escola, a participação deve ser uma estratégia para garantir a democratização desse processo, fazendo com que os indivíduos se sintam pertencentes ao espaço escolar e sintam-se contemplados por terem suas opiniões ouvidas e debatidas num

espaço democrático. Dessa forma, um outro artigo da LDB/1996 precisa ser ressaltado. Neste, a construção do projeto pedagógico deve contar com a participação para assegurar uma gestão democrática e o processo de democratização do ensino, como podemos ler no art. 14 da LDB/1996:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996, p. 6).

Cabe notar que, segundo essa lei, a participação dos membros escolares, quer seja professores, alunos ou a comunidade em geral, deve fazer parte do processo. Sendo, portanto, a participação um dos pontos mais importantes para a elaboração e execução desse projeto. Somente desse modo fará com que esse documento se torne um processo democrático de decisões, no qual os indivíduos devem pensar multiculturalmente, debatendo aspectos relacionados à identidade, à autonomia de pensamento, à realidade da sociedade e ao diálogo. Enfatizamos, nesse ponto, que a participação dos variados segmentos da escola não implica no mesmo nível de responsabilidade para com as atividades educacionais, mas é preciso que haja uma igualdade de condições.

Outro ponto importante é a nomenclatura utilizada, que trata do documento como projeto pedagógico ou proposta pedagógica e há autores que o denominam projeto político-pedagógico. Sobre esse aspecto, Veiga (1998) destaca que devemos acrescentar a palavra *político* a esse projeto por se tratar de uma educação voltada para a formação de uma sociedade democrática, como indica o Art. 2 da LDB/1996:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996, p. 1).

Nesse sentido, concordamos com Veiga por compreender que, para a população em geral, que deve fazer parte do processo de construção do PPP, não existe o esclarecimento de que a educação é um ato político. Portanto, o acréscimo da palavra político no projeto pedagógico se faz necessário. Esclarecer para a população o que é e porque precisamos da dimensão política da educação é de suma importância para a formação do cidadão, para que ele compreenda que essa dimensão política não quer dizer que se precisa apoiar determinado candidato nas eleições; pelo contrário, ao invés de apoiar um candidato, o cidadão vai aprender a cobrar do candidato que

venceu as eleições o que ele prometeu. Bem como na política, a educação não é neutra. Como consequência, os projetos pedagógicos também não são neutros. O projeto, que se trata de uma ação intencional, deverá ser construído coletivamente, firmando um compromisso sociopolítico com a escola e com a comunidade. Nesse sentido, para Veiga (2004, p.15)

O projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão.

A elaboração do projeto pedagógico, portanto, deve compreender o máximo da diversidade dos membros escolares num debate multicultural. O PPP deve contemplar não apenas a realidade da comunidade ao redor da escola, mas a dos estudantes, dos professores e dos demais membros que participem de suas atividades. Dessa maneira, podemos fazer uma melhor análise da realidade para, então, colocá-la em um PPP.

Essa construção deve respeitar os princípios norteadores do PPP, bem como destaca Veiga (2004, p. 17): “A abordagem do projeto político-pedagógico, como organização do trabalho de toda a escola, está fundada nos princípios que deverão nortear a escola democrática, pública e gratuita.”. Nesse sentido, cinco princípios são apontados por Veiga: 1) a igualdade de condições para acesso e permanência na escola; 2) a qualidade formal e política para todos; 3) a gestão democrática; 4) o princípio de liberdade associado a autonomia; 5) a valorização do magistério. Cada um desses princípios fornece subsídios tanto para o processo de democratização do ensino como para a construção do projeto político-pedagógico.

O primeiro está previsto no Plano Nacional da Educação, na LDB e na Constituição e exprime a necessidade de compreender a desigualdade social que permeia a sociedade, refletindo sobre o papel da escola para fornecer meios de garantir não apenas a expansão quantitativa de ofertas, como também a qualidade do ensino.

O segundo princípio implica em ofertar um ensino de qualidade para as minorias, já que, para as classes dirigentes, optam por escolas particulares que ligam a qualidade à quantidade de notas altas ou de aprovações no vestibular. Nessas escolas, os processos democráticos não são exigidos por lei, ficando sob a perspectiva da empresa que administra a escola implementar uma gestão condizente mais com suas necessidades. No entanto, o PPP é necessário para ser apresentado em órgãos de inspeção da educação, por isso ainda é necessária sua construção por todas as escolas.

O terceiro princípio, que é a gestão democrática, deve estar voltado para uma ruptura histórica na prática administrativa da escola, saindo do modelo tecnicista e burocrático para um modelo mais democrático. Desse modo, o papel do gestor está na sua capacidade de liderança, de influenciar a atuação das pessoas para a efetivação dos objetivos propostos pela escola.

A gestão democrática implica principalmente o repensar da estrutura de poder da escola, tendo em vista sua socialização. A socialização do poder propicia a prática da participação coletiva, que atenua o individualismo; da reciprocidade, que elimina a exploração; da solidariedade, que supera a opressão; da autonomia, que anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a escola é mera executora. (VEIGA, 2004, p. 19).

O quarto princípio, de liberdade voltado para a ideia de autonomia, nos remete à própria natureza do ato pedagógico. Segundo Lück (2013, p. 62), “O conceito de autonomia da escola está relacionado a tendências mundiais de globalização e mudança de paradigma que tem repercussões significativas nas concepções de gestão educacional e nas ações dela decorrentes.”. O projeto político-pedagógico, nesse sentido, reconhece que todos devem ter parte da responsabilidade na construção desse documento, enfatizando as relações deste com o contexto social mais amplo.

O quinto princípio retoma a valorização do magistério. Nesse ponto, relacionamos o bom desempenho do professor às suas condições básicas de trabalho, enfatizando a formação inicial e continuada do professor, os recursos físicos e didáticos disponibilizados, a remuneração, entre outros. A contribuição do projeto político-pedagógico está centrada na formação continuada, já que o próprio diálogo para construir o PPP fará com que os professores enxerguem suas necessidades quanto à formação e, a partir desse ponto, possam elaborar um novo plano de formação que envolve debates acerca das necessidades da escola.

Assim, seguindo esses princípios, a construção do projeto pedagógico de uma escola deve conduzir os indivíduos ao esclarecimento quanto a esse processo, bem como para o desenvolvimento de uma razão crítica, que reconheça as contradições da realidade que cerca a escola.

Devido à própria estrutura documental que o PPP vai exigir, é possível fazer uma reflexão crítica sobre a sociedade industrial avançada, estudar sobre teorias que possam fornecer saídas das contradições que a envolvem, para desenvolver um plano de ação dentro da escola que possa oportunizar atividades emancipatórias. Com isso, destacamos que o PPP é dividido basicamente em três partes. A primeira parte é o marco *situacional*, que deve conter uma análise da realidade social e suas influências sobre as práticas pedagógicas da escola. O segundo marco

é o *conceitual* que deve abordar as opções teóricas que envolve o futuro que a escola almeja, definindo as concepções que a escola pratica em suas ações pedagógicas e sociais e como essa teoria levará a uma transformação da prática. Por último, o marco *operacional* é o que apresenta as linhas de ações, determinando as atividades a serem desenvolvidas, os prazos e os responsáveis pela execução destas. Esses marcos devem conter sete elementos básicos: a finalidade da escola, a estrutura organizacional, o currículo, o tempo escolar, o processo de decisão, as relações de trabalho e a avaliação.

Diante desses marcos, que devem compor o projeto político-pedagógico, destacamos a escola como um espaço social que deve servir para manifestações de práticas que conduzam à autonomia de pensamento, ao desenvolvimento crítico e cidadão dos membros escolares. Veiga (2004, p. 23) acrescenta, ainda, que

Nessa perspectiva, a construção do projeto político-pedagógico é um instrumento de luta, é uma forma de contrapor-se à fragmentação do trabalho pedagógico e sua rotinização, à dependência e aos efeitos negativos do poder autoritário e centralizador dos órgãos da administração central.

Portanto, partimos da concepção de PPP como um documento capaz de integrar os membros escolares em um trabalho conjunto, se esclarecendo mutuamente sobre os processos educacionais que a escola propõe, baseados em uma visão multicultural da realidade, com ênfase no desenvolvimento de atividades dialógicas e emancipatórias voltadas para o desenvolvimento de uma razão crítica.

No tópico seguinte, discorreremos sobre o processo de formação da racionalidade crítica durante a construção do projeto político pedagógico.

4.3 O Projeto Político-Pedagógico como instrumento de mediação para a formação de uma racionalidade crítica

A elaboração do projeto político-pedagógico (PPP) deve exigir, além da efetiva participação dos membros escolares no processo, um alto grau de esclarecimento e criticidade para refletir sobre o papel desse documento na escola. O PPP, propondo uma mudança na escola, deve proporcionar uma nova forma de organização do trabalho pedagógico, uma que supere a divisão do trabalho, a fragmentação do conhecimento, o individualismo, o controle autoritário e hierárquico e o discurso positivista. Enfim, que possibilite a transformação da sociedade. Para

isso, é preciso que a racionalidade que se apresenta na escola seja voltada para a superação desses fatores e não esteja incrustada pela lógica do capitalismo.

Dessa forma, ressaltamos que a racionalidade tecnológica, decorrente do progresso tecnológico e da lógica capitalista, disseminou na sociedade as necessidades de uma minoria, com o intuito de utilizar de forma lucrativa o aparato. Nessa perspectiva, essa racionalidade controla as dimensões da existência humana, assimila as forças de oposição, convertendo em força de coesão e afirmação. Assim, a racionalidade tecnológica se expande e ganha força, ficando permeada em todos os âmbitos da sociedade, inclusive na educação. Quanto a esse fator, Gandim (1999, p. 32) afirma que

A escola existe para reproduzir valores da sociedade, para integrar as novas gerações na cultura da geração adulta. Se a sociedade entra em crise em relação a seus valores mais importantes, as escolas perdem seu rumo, têm dificuldades em se orientar e produzir um trabalho consistente para aquilo que se chama “educação”.

Então, evidenciamos a escola como um espaço que é capaz de propor alternativas à reprodução dos valores inculcados na sociedade. Para isso, reconhecendo o PPP como uma reflexão do cotidiano, apontamos para a formação da identidade da escola, na qual podemos ser autônomos, transparecendo, até certo ponto, a identidade cultural do país. Bauer (2007, p. 32) destaca que “A identidade cultural de um país é resultado das condições estruturais que estão presentes tanto no solo histórico que sua gente palmilha, quanto nos embates e experiências sociais que produz na cotidianidade.”. Contudo, o cotidiano escolar deve ser investigado e refletido diariamente a fim de evidenciar o caráter conflitivo que há entre alunos e professores, entre pais e gestores, assim por diante, por terem visões de mundo diferentes. O PPP pode ajudar nesse processo à medida que integra esses membros escolares, fazendo-os trabalharem juntos para o bem comum, propondo atividades de resistência e de luta que geram oportunidades de produzirem mudanças estruturais na forma de pensarmos e produzirmos a cultura no Brasil.

Nesse sentido, faz-se necessário refletir que a consciência de participação de uma única pessoa ou de um grupo pequeno de pessoas na escola não trazem resultados satisfatórios para o desenvolvimento de uma educação emancipatória. Por isso, devemos superar o individualismo dentro da escola, para que possa integrar todos os segmentos escolares em seu planejamento de tomadas de decisões, isso requer uma organização em que se proponha atividades construtoras de pensamento e não apenas reprodutora. Como fundamento, a educação precisa ser repensada, a fim de incluir uma visão sobre a relação entre progresso humanitário e a construção de um PPP. O progresso humanitário vai se utilizar do progresso técnico, mas com

uma aplicação mais social, visando a dignidade da vida humana e a atenuação da labuta. Isto posto, a construção de um PPP poderá integrar esse progresso humanitário em seu desenvolvimento, demonstrando a necessidade do entendimento das consequências da participação e a compreensão de uma participação crítica e consciente.

Esta participação só será possível se os indivíduos, por meio do esclarecimento, adquirirem uma autonomia do pensamento, referindo-nos aqui a saída da menoridade para a maioridade, pensando por si mesmo, sem depender de outros. Dessa maneira, os indivíduos seriam capazes de pensar fora das necessidades hegemônicas impostas pelos controles sociais, refletindo sobre suas reais necessidades em um nível biológico, superando assim a racionalidade tecnológica, para dar lugar a uma outra forma de pensar, a racionalidade crítica. Para Lacerda (2004, p. 58), “[...] o PPP é o ambiente de exercer a autonomia por meio da democratização das decisões, do pensar e fazer juntos na possibilidade de ‘flexibilizar’ as diretrizes das políticas educacionais de acordo com a realidade local.”. Ou seja, o PPP é o espaço que permite o desenvolvimento da autonomia, mesmo tendo que seguir políticas externas à escola, favorecendo o compartilhamento de condições da realidade local.

A racionalidade crítica, segundo Marcuse (1969, p.140), “É a racionalidade da contradição, da oposição das forças, tendências, elementos, o que constitui o movimento real e, se compreendido, o conceito real.”. É a partir dessa definição que devemos pensar em como o PPP pode contribuir para engrandecer essa forma de racionalidade.

Lacerda (2004, p. 54) defende que “Falar em projeto político-pedagógico implica necessariamente ter a clareza do entendimento de educação, de homem e de sociedade que se tem e ao mesmo tempo as definições que se pretende construir, buscando um rumo, uma política para a escola.”. Nesse sentido, a construção do PPP exige dos membros a racionalidade crítica, para que não se apegue às definições de educação, de homem e de sociedade numa sociedade unidimensional, na qual a educação deve ser reprodutora e conservadora de valores, o homem deve ser um sujeito eficiente e eficaz e a sociedade deve seguir os parâmetros estipulados pelo mercado.

A racionalidade crítica é também uma racionalidade histórica, pois busca a integração dos fatos históricos, que é determinada pelo real e pelo concreto. Marcuse (1969, p. 140) afirma que

A tensão ontológica entre essência e aparência, entre “é” e “deve” se torna tensão histórica e a “negatividade íntima” do mundo-objeto é compreendida como obra do sujeito histórico - o homem em sua luta com a natureza e a sociedade. A Razão se torna Razão histórica. Ela contradiz a ordem estabelecida dos homens e das coisas em nome das forças sociais existentes que revelam o caráter irracional dessa ordem - “racional”

é um modo de pensar e de agir que está orientado para reduzir a ignorância, a destruição, a brutalidade e a opressão.

Por isso, entender a história escolar brasileira se faz necessário para a reflexão acerca da realidade que a escola vive. Utilizando a razão crítica, seus membros escolares podem compreender melhor o que aconteceu no Brasil. Ressaltamos aqui o processo de democratização do ensino e os fatores que influenciaram esse processo para, então, se propor alternativas e estratégias para avançar nesse processo, não se prendendo à naturalização dos fatos. Diante disso, destacamos que a escola deve romper com modelos que aproximam a racionalidade instrumental, operacional, contemplando os fundamentos epistemológicos. No viés dessa discussão, prevalece a crítica de um paradigma educacional baseado no racionalismo técnico, traduzindo um modelo de aplicação da ciência aos problemas concretos da prática por meio da ciência prática. Como possibilidade e contraponto desta racionalidade, propomos uma nova epistemologia da prática, baseada na reflexão da ação. Assim, a reflexão da história se relaciona com a ação presente.

O desenvolvimento de uma razão crítica se destina a conscientização e apropriação da ação, a partir da qual o sujeito, posto num âmbito de formação de cidadãos reflexivos, se faz por meio da intervenção e transformação da prática. Nesse contexto, o papel da gestão de guiar os membros escolares a uma prática crítica e reflexiva será de suma importância.

[...] cabe ressaltar, é necessário haver além da instituição e da observação empática e receptiva sobre os fatos e dados da realidade uma organização sistemática desses aspectos, de modo a se poder, a partir de sua análise e interpretação objetiva, construir conhecimento significativo e inspirador para a promoção de avanços educacionais. (LÜCK, 2013, p. 59).

O PPP coloca em pauta a discussão acerca da preparação para a cidadania através da prática e não apenas do discurso. Dessa maneira, devemos analisar o processo de construção do PPP através de uma ótica democrática, pois não adianta ter um discurso democrático sem a prática democrática, enfatizando nesse processo a real dificuldade de se praticar a democracia. A participação nos processos de decisão e o debate reflexivo e crítico, mediante os processos educacionais, sobretudo liderados por uma gestão participativa e democrática, deve ser praticada, esclarecida, para guiar os indivíduos para a emancipação.

Um ponto importante é a construção de um PPP necessário para a edificação de uma escola democrática e cidadã em uma sociedade com uma racionalidade predominantemente técnica. Enfatizamos que, para construir esse PPP, existe a necessidade de compreender o que se passa no mundo e as formas de atuar e agir nele. Sobre esse aspecto, Rodrigues (1987, p. 69-70) evidência que

É discurso bastante universal dizer que a escola precisa preparar o cidadão crítico. O cidadão crítico não é apenas aquele que é capaz de fazer a crítica da consciência. Ele tem que dominar, necessariamente, o conhecimento daquilo que vai criticar. O cidadão é alguém capaz de distinguir as coisas na sociedade - o verbo grego *kritein*, de onde vem a palavra CRÍTICA, significa julgar, distinguir, analisar, separar. Ao fazer a crítica, tenho de ser capaz de fazer distinção, julgamento, separação das coisas. Só posso fazer isso se dominar o conhecimento sobre essas coisas, sobre a realidade da qual vou fazer a crítica. Formar uma consciência crítica significa preparar o indivíduo para - de posse do conhecimento da sociedade em si e do conhecimento sobre as condições sociais de suas próprias funções - distinguir o que os outros estão fazendo e o que ele deve fazer.

Formar uma consciência crítica requer entender as contradições que permeiam a realidade, buscando a verdade. Infelizmente, como Marcuse explica, a verdade está dividida em dois diferentes conjuntos de valores, um assimilado ao aparato e outro antagônico. A racionalidade crítica advém da verdade antagônica ao aparato, justamente porque “A padronização do pensamento sob o controle da racionalidade tecnológica também afeta os valores de verdade críticos.” (MARCUSE, 1999, p. 85). Consequentemente, para Gandin (1999, p. 63),

Refletir sobre os rumos da escola exige pelo menos dois tipos de raciocínio: pensar o que será das escolas se as atuais tendências majoritárias prosperarem e o que pode ser das escolas se os agentes puderem discutir essa tendência e buscar alternativas. As escolas que não refletirem sobre este momento crucial serão, inevitavelmente, levadas a reboque dos interesses mais conservadores da sociedade em que vivemos.

Isso requer que coloquemos em prática as alternativas já tratadas na parte anterior, como a prática de novas relações para que possam enriquecer o processo de reflexão para uma nova sociedade.

Além disso, há algumas formas de educação que, pelo menos em teoria, buscam construir uma nova realidade social. O que está implícito nessas propostas de educação é que existe a possibilidade de a classe subalterna conduzir o processo de libertação e construir essa nova sociedade. Tendo em vista que a classe dominante não vai conduzir a sociedade para essa transformação, por estar em um patamar confortável, esse papel então fica a cargo da classe subalterna mesmo, que seria a maior beneficiária desse processo.

A adoção, por exemplo, da educação libertadora em escolas particulares parece crer na ideia que basta conscientizar as classes médias e dominantes (público dessas escolas) para se ter uma classe média, dominante e esclarecida, ou quando não, tem uma ideia de que educação e política não se misturam, fazendo com que o papel da escola seja apenas uma repassadora de informações. Essa visão não se aplica às escolas públicas, visto que os princípios de gestão escolar democrática; de liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber e, de pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, permitem

a implementação de uma educação libertadora, que questionará as realidades a partir da visão de uma classe subalterna. Dessa forma, será capaz de tornar o indivíduo autônomo, apto para tomar decisões e lutar por seus ideais.

Por esse motivo, existem diferenças no processo de construção do PPP em uma escola particular e uma escola pública. Na escola particular, a participação na tomada de decisões não é nem cogitada, pois todas as decisões são tomadas pelo grupo gestor, não incluindo nem mesmo os professores, que muitas vezes não têm nem acesso ao PPP. A proposta educacional da escola acaba sendo substituída pelo regimento interno, que fica disponível até nas agendas escolares dos alunos. No entanto, só é consultado para respaldar os profissionais da educação em suas ações autoritárias. Já na escola pública, a participação é um princípio que rege a ação pedagógica. Portanto, prima-se pela tomada de decisões em um âmbito coletivo, incluindo a construção do PPP. Não que seja fácil contar com a participação dos diferentes segmentos escolares nos processos decisórios e em atividades extrassala de aula, a mobilização para incentivar a participação deve partir da gestão. Quando a gestão da escola está livre de uma visão engessada e funcionalista dos processos educativos, é necessária uma gestão que siga uma racionalidade crítica, modificando o que for preciso para alcançar uma educação libertadora.

A ideia de se utilizar a perspectiva de uma educação transformadora da realidade, aplicada juntamente com uma gestão participativa e democrática, em uma sociedade unidimensional, leva à construção de um PPP de transformação. A partir de uma profunda e criteriosa análise da realidade social e educacional que temos, sendo aplicada e visualizada em atividades especialmente propostas para a construção do PPP, isso acarretará no desenvolvimento de uma racionalidade crítica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomando o pensamento de Marcuse, vimos que as contradições existentes na sociedade unidimensional podem afetar a construção da racionalidade e os processos da escola pública, a partir do momento em que estas contradições regulam a vida humana a padrões pré-estabelecidos, determinando um *status quo* como um desejo a ser alcançado.

Nesse sentido, a implantação do sistema capitalista, imbuída de uma lógica própria, provoca a alienação do trabalho e do trabalhador, que não se percebe como um escravo deste sistema, no qual é obrigado a trabalhar de uma forma desumanizada. Esse sistema, permeado de contradições, dá existência e origem ao fetichismo pela mercadoria, que é mantido através da criação das falsas necessidades para manter sua lógica, o que causa a introjeção dessa lógica no próprio cerne do ser.

No que concerne ao avanço da ciência e da tecnologia, nesse sistema, implica na mecanização dos processos produtivos que levaram à produção em massa, visando o lucro, provocando a coisificação das relações humanas. Desse modo, as contradições da ciência e da tecnologia, que surgiram aparentemente como instância humanizadora, acabaram por se tornar meio de escravização, causaram a dominação do homem e da natureza, a escravização e dominação do homem pelo homem. Isso levou a uma equação em que existe uma igualdade entre progresso técnico, riqueza social e escravização ampliada. A ciência, quando é utilizada para os fins do capital, permite a quantificação da natureza, dando maior ênfase nas ciências exatas. Assim, a aplicação da ciência e da tecnologia foram pautadas na neutralidade, no positivismo, na exaltação das ciências exatas, pragmática e positivista em sua aplicação social, voltada para a afirmação do novo sistema imposto.

Outras questões também ficaram permeadas pelas contradições e precisaram ser confrontadas para gerar uma reflexão sobre a realidade escolar, como: a) a relação teoria-prática; b) a tendência totalitária; c) a anulação do teor crítico reflexivo do seu conteúdo; d) a automatização dos processos produtivos; e) o modo de internalização/introjeção.

A mudança do comportamento e pensamento acarretou uma melhor dominação social, a legitimação da racionalidade tecnológica, tornando o indivíduo padronizado e conformado com o *status quo*, fazendo com que a educação seja utilizada como um meio para difundir essa ideologia. Sob essa perspectiva, analisamos a racionalidade tecnológica que emergiu a partir de aspectos da sociedade unidimensional, enfatizando o princípio de desempenho, que implica em como os indivíduos enxergam a realidade, o universo político que unifica os opostos, o universo da locução que contribui para a disseminação da ideologia dominante e o universo da cultura que

padroniza a cultura e subjuga os instintos revolucionários. Esses fatores comprometem a formação do indivíduo autônomo, crítico e esclarecido, que precisa analisar e refletir as contradições da realidade do sistema capitalista, buscando uma perspectiva dialética.

A partir desse contexto da sociedade unidimensional, percebemos que a racionalidade tecnológica na educação causa diversos impactos, como a naturalização dos fatos, a mudança na cultura, a aceitação ao sistema capitalista, o enfraquecimento do protesto, a fragmentação do conhecimento e a desconexão com a realidade.

Nessa perspectiva, o que precisamos para construir uma racionalidade crítica, a fim de nos libertar dessas contradições impostas pela racionalidade tecnológica, são faculdades necessárias e indispensáveis que devem ser desenvolvidas pelos indivíduos, a fim de ajudá-los no processo de elaboração dessa racionalidade, a saber: o esclarecimento, para compreender e interpretar a realidade; a emancipação, para reconhecer alternativas dentro de um sistema engessado; a autonomia, para identificar as situações hegemônicas da sociedade que circundam a educação e a participação para permitir uma maior multiplicidade da visão de mundo dos membros escolares. Há ainda outras alternativas que visualizamos, e que podem auxiliar na instituição da racionalidade crítica, como: a implementação de uma gestão escolar democrática e participativa, uma conexão com a realidade objetiva, a legitimação da função política da educação, a utilização de uma linguagem crítica e de protesto, a inclusão de uma educação estética para evitar a semiformação. Assim sendo, é necessário o desenvolvimento de novas relações para sair da lógica auto imposta da sociedade unidimensional, para ser capaz de perceber a naturalização dos fatos como um fator sócio-histórico.

A racionalidade crítica, portanto, é a razão que, além de pensar nos meios, pensa também nos fins e nas consequências. Dessa forma, tem o papel de incluir todos os elementos possíveis da realidade para chegar a uma síntese. Havendo a necessidade de se contextualizar a história do desenrolar da democratização do ensino. Nesse caso no Brasil, para compreender como os aspectos ligados à concepção de uma sociedade unidimensional se materializam nos processos educativos. Podemos, assim, assumir que a garantia dos processos democráticos na escola até podem estar escritos nas legislações, mas na prática é um processo que ainda está em construção, bem como os meios para viabilizar esse processo, como a elaboração e execução coletiva dos projetos políticos-pedagógicos das escolas.

Portanto, mesmo no seio do capitalismo, o PPP é também um meio para garantir que seja possível o desenvolvimento das faculdades necessárias para a formação de uma racionalidade crítica, pois mobiliza a escola nos processos de participação das tomadas de decisões, promove a autonomia da escola, dando-lhe a oportunidade de construir, através do

diálogo, a sua própria identidade, sendo possível o incentivo ao esclarecimento diante dos processos que envolvem o PPP, através de atividades emancipatórias que possibilitem a articulação entre a construção do PPP, o processo de democratização do ensino e o desenvolvimento da racionalidade crítica.

Por fim, podemos dizer que concluímos aqui a primeira etapa desta pesquisa. Entretanto, tencionamos continua-la num projeto de doutoramento. Nessa etapa, pretendemos verificar, na prática, como tem acontecido a construção do PPP nas escolas, considerando o papel do grupo gestor nesse processo.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra LTDA, 1995.
- ADORNO, Theodor W. Teoria da semiformação. *In*: PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio A. S.; LASTORIA, Luiz A. Calmon Nabuco (org.). **Teoria Crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. p. 7-40.
- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas. *In*: ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985a. p. 113-156.
- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. O conceito de esclarecimento. *In*: ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985b. p. 19-52.
- ALONSO, Myrtes. Autonomia da escola e participação. *In*: VIEIRA, Alexandre Thomas; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; ALONSO, Myrtes. **Gestão educacional e tecnologia**. São Paulo: Avercamp, 2003a. p. 85-98.
- ALONSO, Myrtes. O trabalho coletivo na escola e o exercício da liderança. *In*: VIEIRA, Alexandre Thomas; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; ALONSO, Myrtes. **Gestão educacional e tecnologia**. São Paulo: Avercamp, 2003b. p. 99-112.
- ARAN, Artur Parcerisa. Introdução. *In*: ANTÚNEZ, Serafín *et al.* **Disciplina e convivência na instituição escolar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.p. 11 – 13.
- ÁVILA, Leandro Viana; MOREIRA, Uly Alves; SILVA FILHO, Adauto Lopes da. A sociedade de controle na nova ordem política e a filosofia crítica como perspectivas de superação. *In*: LOPES, Fátima Maria Nobre (org.) *et al.* **Temas de filosofia e história da educação: bases teóricas e experienciais**. Curitiba: CRV, 2018.p. 29 – 41.
- BOQUÉ, M. Carme. Conflitos entre crianças. *In*: ANTÚNEZ, Serafín *et al.* **Disciplina e convivência na instituição escolar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.p. 87 – 99.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p. ISBN: 978-85-7018-698-0
- BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Congresso Nacional. Brasília, DF: Secretaria Especial De Editoração e Publicações, 2005.
- CARVALHO, Celso. Políticas educacionais no contexto de mudanças na esfera pública. *In*: BAUER, Carlos *et al.* **Políticas educacionais e discursos pedagógicos**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.p. 37 – 68.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FUNES, Jaume. Descontrole ou revolta? Os educadores, os alunos e as incompatibilidades mútuas. *In*: ANTÚNEZ, Serafín *et al.* **Disciplina e convivência na instituição escolar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.p. 15 – 27.

GADOTTI, Moacir. O Projeto Político-Pedagógico da escola: na perspectiva de uma educação para a cidadania. **e-Disciplinas (USP)**, 1997. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/enrol/index.php?id=75252>. Acesso em: 08 out. 2021.

GANDIN, Danilo; GANDIN, Luís Armando. **Temas para um projeto político-pedagógico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

JARDILINO, José Rubens L. A formação de professores e o discurso de transformação na prática docente. *In*: BAUER, Carlos *et al.* **Políticas educacionais e discursos pedagógicos**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.p. 99 – 126.

KANT, Immanuel. **Resposta à pergunta: que é esclarecimento?** [*s.l.*]: Textos seletos, 1974.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Piracicaba: Editora Unimep, 1999.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

LACERDA, Cecília Rosa. **Projeto Político-Pedagógico: construção, pesquisa e avaliação**. Fortaleza: [*s.n.*], 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. O sistema de organização e gestão da escola. *In*: LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2001. P. 1 – 7. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/32/3/LDB_Gest%C3%A3o.pdf. Acesso em: 15 mar. 2019.

LOPES, Fátima Maria Nobre; SILVA FILHO, Adauto Lopes da. Elementos de ética fundamental: a obtenção do bem humano. *In*: LOPES, Fátima Maria Nobre (org.) *et al.* **Temas de filosofia e história da educação: bases teóricas e experienciais**. Curitiba: CRV, 2018.p. 15 – 28.

LOPES, Samuel Nobre; SILVA FILHO, Adauto Lopes da. O fetichismo da mercadoria como princípio de realidade e a educação emancipatória dos sentidos. *In*: SILVA FILHO, Adauto Lopes da; LOPES, Fátima Maria Nobre; SALES, Francisco José Lima (org.). **Ontologia, trabalho e formação humana**. Curitiba: CRV, 2017. p. 37 - 46.

LUCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013a.

LUCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013b.

LUCK, Heloísa. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teóricos-metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade industrial**: o homem unidimensional. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

MARCUSE, Herbert. Algumas implicações sociais da tecnologia moderna. *In*: MARCUSE, Herbert. **Tecnologia, guerra e fascismo**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999. p. 71-104.

MARCUSE, Herbert. **Contra-revolução e revolta**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981a.

MARCUSE, Herbert. **Cultura e Psicanálise**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2001.

MARCUSE, Herbert. **Eros e civilização**: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981b.

MARCUSE, Herbert. **O fim da utopia**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1969.

MARCUSE, Herbert. **Um ensaio para a libertação**. Lisboa: Livraria Bertrand, 1977.

MARCUSE, Herbert; POPPER, Karl. **Revolução ou reforma?** Uma confrontação. Lisboa: Moraes Editores, 1974.

MARTINS, Rosilda Baron. Educação para a cidadania: o projeto político-pedagógico como elemento articulador. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de (org.). **Escola**: espaço do projeto político-pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 49-74.

MARX, Karl. **Crítica ao Programa de Gotha**. [s.l.: s.n.], 2000. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/gotha.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2019.

MASSAGUER, Miquel. A escola é nossa. O diálogo e a confiança mútua: instrumentos para a convivência e a disciplina no ensino fundamental. *In*: ANTÚNEZ, Serafin *et al.* **Disciplina e convivência na instituição escolar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.p. 65 – 71.

MEDEL, Cássia Ravena Mulin de Assis. **Projeto político-pedagógico**: construção e implementação na escola. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

MÉSZÁROS, Istvan. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de Escrita Alfabética**. Coleção Como Eu Ensino. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

MOREIRA, Uly Alves *et al.* Uma reflexão sobre o papel do gestor escolar e a realização do projeto político-pedagógico na perspectiva da sociedade tecnológica. *In*: SILVA FILHO, Adauto Lopes da. NOBRE LOPES, Fátima Maria. SILVA, Maria Zélia Pinto da (org.). **Teorias da educação**: filosofia, sociologia e psicologia em diversos olhares. Curitiba: CRV, 2019. p. 119-133.

RODRIGUES, Neidson. **Da mistificação da escola a escola necessária**. São Paulo: Cortez, 1987.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA FILHO, Adauto Lopes da. Sociedade tecnológica e os novos padrões da individualidade. *In*: ALMEIDA, José Carlos Silva de; BARROS, Fernando R. de M.; GERMANO, Emanuel Ricardo (org.). **Filosofia e Cultura**. Fortaleza: Edições UFC, 2011. p. 271-290.

SILVA FILHO, Adauto Lopes da; LOPES, Fátima Maria Nobre. O paradoxo da educação brasileira: uma relação antagônica entre o princípio de realidade e o princípio de desempenho. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 18, n. 59, p. 1022-1040, out./dez. 2018.

SOUZA, José Clécio Silva e. Educação e História da Educação no Brasil. **Revista Educação pública**, 2018. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/18/23/educacao-e-historia-da-educacao-no-brasil>. Acesso em: 11 out. 2021.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. Maceió: Coletivo Veredas, 2016.

VAN HEERTUM, Richard. Marcuse, Bloch and Freire: reinvigorating a pedagogy of hope. **Policy Futures in Education**, California, v. 4, n. 1, p. 45-51, mar. 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação básica e educação superior**: projeto político-pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 2004.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Perspectivas para a reflexão em torno do projeto político-pedagógico. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de (org.). **Escola**: espaço do projeto político-pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 9-32.

VIEIRA, Alexandre Thomaz. Bases para a construção de nova organização escolar. *In*: VIEIRA, Alexandre Thomas; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; ALONSO, Myrtes. **Gestão educacional e tecnologia**. São Paulo: Avercamp, 2003a. p. 53-68.

VIEIRA, Alexandre Thomaz. Organização e gestão escolar: evolução dos conceitos. *In*: VIEIRA, Alexandre Thomas; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; ALONSO, Myrtes. **Gestão educacional e tecnologia**. São Paulo: Avercamp, 2003b. p. 39-52.