

A CIDADANIA E A DEMOCRACIA ENQUANTO PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO PÓS-GOLPE: CAMINHOS E DESAFIOS NA/DA PRÁTICA DOCENTE¹

Luiz Arthur Pereira Saraiva; Francinalda Maria da Silva; Pedro Vinicius França Nascimento;
Erica Cabral da Silva

Universidade Estadual da Paraíba (DG/CH/UEPB). E-mail: saraivaluizarthur@yahoo.com.br; Universidade Estadual da Paraíba (DG/CH/UEPB). E-mail: francinaldageografia@gmail.com; Universidade Estadual da Paraíba (DG/CH/UEPB). E-mail: pedrovinicius.sax@gmail.com; Universidade Estadual da Paraíba (DG/CH/UEPB). E-mail: ericabral18@gmail.com

Resumo: O presente trabalho tece algumas considerações no que diz respeito à educação contemporânea. Por acreditarmos em seu potencial emancipador, atentamos para o conjunto de manobras neoliberais nas políticas educacionais, tomando por base as recentes reformas e propostas heterônomas na educação nacional, além de vislumbrar a relação entre democracia e cidadania no cotidiano do professor, constituindo uma resposta de práxis quando nos encontramos diante de traços que comporiam um “estado de exceção”. Partindo de uma abordagem crítico-dialética, que concebe a educação enquanto oportunidade para a classe trabalhadora no que tange a transformação do real diante da lógica do capital, a pesquisa tomou por procedimentos metodológicos o levantamento bibliográfico sobre a temática, além dos espaços de discussão no grupo de ensino, pesquisa e extensão EGEFProf – Estudos Geográficos: Ensino e Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, Campus III, espaço em que os autores puderam expor ideias, trocar experiências e pensar suas conjunturas de trabalho (alguns deles já se encontram em sala de aula), além de outras vivências e práticas vivenciadas na educação formal. O referido trabalho não só se justifica pela necessidade de posicionamento crítico diante da conjuntura vigente (instável, mas alinhada aos interesses hegemônicos) mas, sobretudo, pela opção por uma proposta dialógica e humana enquanto caminho para ruptura da racionalidade de mercado, que a tudo toma como possibilidade de lucro e exploração. O objetivo geral dessa pesquisa consistiu em abordar a educação brasileira a partir da relação entre democracia e cidadania, com ênfase à práxis docente nos espaços formativos e profissionais, cada vez mais permeados pelos princípios do capitalismo vigente. Enfatiza-se aqui uma educação para além do capital, onde a coletividade se posicione e resista aos interesses das classes e grupos dominantes. Acreditamos que a prática pedagógica tem um papel fundamental na construção de tal proposta.

Palavras-chave: educação, cidadania, democracia, práxis.

¹ Trabalho desenvolvido com apoio das discussões e atividades realizadas pelo projeto “Ensino de Geografia e Filosofia: questões ontológicas, epistemológicas e ético-políticas na perspectiva socioespacial das escolas públicas no Agreste paraibano”, mediante o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq) na Universidade Estadual da Paraíba – Campus III.

Introdução

A educação contemporânea no contexto brasileiro tem sido uma “arena” de disputas teórico-metodológicas: não se fala apenas em diversidade de posturas e caminhos quanto aos seus fundamentos e fins, mas, sobretudo, dos conflitos e lógicas entre os diferentes agentes sociais envolvidos e suas respectivas “bandeiras” (o Estado, as classes e grupos sociais, além de empresas). Discussões envolvendo educação são realizadas em programas de auditório na televisão, redes sociais e canais de hospedagem de vídeo na internet, além de eventos e cotidianos acadêmicos próprios dos cursos de licenciatura do país, preocupados com o contexto no qual a educação brasileira se encontra. Se a conjuntura nacional de crises (política representacional-institucional, econômica, cultural) é apontada como um estado presente no cotidiano de muitos brasileiros, ela também suscita a reflexão quanto ao potencial transformador desta atividade humana, seja pela continuidade de questões pretéritas não resolvidas, seja pelas pontuais rupturas e táticas do cotidiano docente que visam alternativas e experiências significativas.

Diante desse cenário, quais os caminhos para se pensar a educação brasileira no início do século XXI? Quais alternativas se encontram no pensamento e construção de uma educação popular para além dos valores de mercado? Em meio a tantas palavras-chave como direitos, cidadania e democracia em diferentes meios comunicacionais, como a educação pode lidar com tais pressupostos em sala de aula, sem contribuir para o seu empobrecimento em termos de banalização, rumo à uma mudança concreta?

Partindo desse contexto e problemáticas questões, o presente esforço escrito de reflexão traz algumas questões para o debate no que diz respeito à educação contemporânea. Por acreditarmos em seu potencial emancipador, atentamos para o conjunto de manobras neoliberais nas políticas educacionais, tomando por base as recentes reformas e propostas na educação nacional, além de vislumbrar a relação entre democracia e cidadania no cotidiano do professor, constituindo uma resposta de práxis quando nos encontramos diante de traços que comporiam um “estado de exceção” (AGAMBEN, 2014). Partindo de uma abordagem crítico-dialética, que concebe a educação enquanto direito e possibilidade da classe trabalhadora no que tange a transformação do real diante da lógica do capital, o trabalho tomou por procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica sobre a temática, além dos espaços de discussão no grupo de ensino, pesquisa e extensão EGEFProf – Estudos Geográficos: Ensino e Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, Campus III, quando os autores puderam expor ideias, trocar experiências e pensar suas

conjunturas de trabalho (alguns deles já se encontram em sala de aula), além de outras vivências e práticas na educação formal.

O referido trabalho não só se justifica pela necessidade de posicionamento crítico diante da instável conjuntura vigente, mas, sobretudo, pela opção por uma proposta dialógica e humana enquanto caminho para ruptura da racionalidade de mercado, que a tudo toma como possibilidade de lucro e exploração. O objetivo geral dessa pesquisa consistiu em abordar a educação brasileira a partir da relação entre democracia e cidadania, com ênfase à práxis docente nos espaços formativos e profissionais, cada vez mais permeados pelos princípios do capitalismo vigente. Enfatiza-se aqui uma educação para além do capital (MESZÁROS, 2012), onde a coletividade se posicione e resista aos interesses das classes e grupos hegemônicos. Partimos da ideia de que a prática pedagógica tem um papel fundamental na construção de tal proposta.

Retomando um debate: o neoliberalismo na educação em “estado de crise”

O discurso de crise se faz presente no cotidiano: fala-se em uma multiplicidade de crises e até em um estado de crise (BAUMAN; BORDONI, 2016), este composto pelo complexo conjunto de incertezas, ignorâncias, escolhas e decisões envolvendo múltiplas escalas e agentes sociais. Dentre esses agentes, a perda de credibilidade atinge, inclusive, o mercado, cujas benesses da “mão invisível” não foram democratizadas e até expõem as contradições mais perigosas (HARVEY, 2016): um impossível crescimento exponencial infinito, a desgastada relação entre o capital e natureza, além da própria revolta da natureza humana diante da alienação universal.

Talvez a melhor forma de problematizar esse ponto seja uma constatação inicial: o capitalismo neoliberal não está em crise: ele é a crise, com tudo que ela acarreta. Mesmo anteriormente ao neoliberalismo, a história do capital é marcada por profundo interesse no processo formativo (HARVEY, 2016): a educação pública e os conflitos envolvidos se fizeram presentes em diferentes ocasiões, desencadeando o processo de transformação da educação em mercadoria ou, nas palavras de Harvey (2016, p. 171),

Como acontece com frequência na história do capital, a educação em si se tornou um “grande negócio”. A invasão assombrosa de privatização e o pagamento de taxas para uma educação que tradicionalmente era pública e gratuita impuseram encargos financeiros à população, fazendo com que aqueles que desejam estudar tenham de pagar por esse aspecto fundamental da reprodução social.

Em obra recente, Apple aponta que, nesse contexto de crise, múltiplos processos são desencadeados na escola: “agravam-se as diferenças de desempenho, há ‘engessamento’, ataques a conteúdos multiculturais críticos, cortes nos orçamentos, total desrespeito às políticas com os professores, e a lista poderia se estender até o horizonte” (APPLE, 2017, p. 11). Tais processos exigem dos educadores realmente comprometidos questionamentos quanto ao papel da escola para pensar outros valores além dos de mercado, em que o autor chega a citar uma classificação entre “boas” e “más” escolas de acordo com o seu caráter empreendedor-corporativista. Para além dessa classificação, as perspectivas para se pensar a mudança na educação abarcam múltiplas tradições críticas, na medida em que o estudioso/ativista crítico em educação deve ter consciência dos diferentes grupos oprimidos que compõem a sociedade. Nesse propósito, a educação, segundo Mészáros (2012, p. 76), “pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso”.

Adentrando a educação brasileira, são cotidianamente observadas não só as propagandas em diversos meios de sistemas e redes de ensino que prometem aprovações e sucesso formativo, mas também a adesão de valores de mercado como a competitividade, o individualismo, a meritocracia e a criatividade transformada em propriedade em detrimento do comum nas salas de aula e ambientes escolares². A racionalidade que na década de 1990 transformava os vestibulares em uma quase “darwinismo social” hoje se apresenta como porta de entrada para as universidades através do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), mas é importante frisar que o problema não reside no processo seletivo citado (a polêmica entre os “prós e contras” dele persiste, sem unanimidade ou consenso), mas sim na transformação do exame em um “fim em si mesmo”. Seus resultados deveriam não só expressar os esforços e escolhas discentes diante do diverso e desigual quadro educacional brasileiro onde se encontram, mas, também, ser pensado como parte das alternativas para reverter esse quadro, visando eliminar ou diminuir tais fragilidades.

O que ainda se vê são as “receitas prontas” e “fórmulas de sucesso” que expressam a conflituosa relação entre as educações pública e privada no país, além da mercadorização do conhecimento em sua forma mais brutal, conhecimento advindo da educação formal enquanto direito, inclusive assegurado no artigo 6º da Constituição (BRASIL, 2011). Não por acaso, a

² “O neoliberalismo se tornou hegemônico como modalidade de discurso e passou a afetar tão amplamente os modos de pensamento que se incorporou às maneiras cotidianas de muitas pessoas interpretarem, viverem e compreenderem o mundo” (HARVEY, 2013, p. 13).

educação transformada em propriedade exclui, aliena e é vendida, também se configurando em fator gerador de renda (GENTILI, 2013). Seu ataque aos valores democrático-cidadãos e ao bem-estar comum se expressa, por exemplo, nas estratégias privatizantes presentes nas escolas públicas e nas parcerias público-privadas em que os interesses do lado mais forte prevalecem, despolitizando a prática educativa a partir da racionalidade de mercado.

Se os impactos do neoliberalismo na educação eram pauta constante de diferentes obras e pensadores na década de 1990 e início dos anos 2000 (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2001; GENTILI, 2013; GENTILI; SILVA, 2002), período de consolidação das diretrizes de Washington e do Banco Mundial no contexto brasileiro, os anos mais recentes foram marcados por políticas afirmativas em prol da diversidade e das questões culturais. A criticidade pulsante da década anterior foi complementada por outros debates, ao passo que a educação no país, sobretudo durante os governos do Partido dos Trabalhadores, foi abordada dentro da plataforma de políticas sociais que se seguiram até meados do ano de 2016. A partir do golpe na presidenta Dilma Rousseff, vários setores das políticas públicas passaram por momentos de incerteza quanto aos rumos que o Brasil seguiria em cenário de crise. Momento, inclusive, inconcluso, na medida em que a(s) crise(s) e incertezas persistem até esses escritos, acrescidas de denúncias e instabilidades governamentais.

Pensando na lógica e na dinâmica neoliberais, o contexto de “crise” do Estado não chega a ser um problema: antes, se constitui em um “terreno” ao mercado, na medida em que o Estado perde protagonismo e a ele se destinam apenas demandas de suporte ao *modus operandi* da ordem econômica, incluindo sua participação em diferentes campos.

O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser mais bem promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos de propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas; o Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e a integridade do dinheiro. [...] Além disso, os defensores da proposta neoliberal ocupam atualmente posições de considerável influência no campo da educação (nas universidades e em muitos “bancos de ideias”), nos meios de comunicação, em conselhos de administração de corporações e instituições financeiras, em instituições-chave do Estado (áreas do Tesouro, bancos centrais), bem como em instituições internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio (OMC), que regulam as finanças e o comércio globais (HARVEY, 2013, p. 12-13).

Ao passo em que o neoliberalismo se apresenta enquanto “manto” cobrindo as políticas educacionais nesse “governo provisório” brasileiro, com variações nos repasses de verbas para as universidades e agravamento das situações

escolares pelo país (porque os municípios e estados também justificam a ausência de investimentos como um “arrocho dos cintos”), sua presença se faz presente em projetos de reforma como a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, BRASIL, 2017a) e a BNCC (Base Nacional Comum Curricular, BRASIL, 2017b) que, indiretamente, beneficiam as grandes redes privadas de ensino, adotando um modelo de educação classista e excludente da população mais necessitada. Somam-se a essas questões movimentos “apartidários” e reacionários que variam da “Escola Sem Partido” e suas acusações de doutrinação em sala de aula (sic) até a recente tentativa de revogação do título de patrono da educação concedido a Paulo Freire. O contexto se agrava quando o diálogo é negado a partir de tentativas de criminalização das pautas e lutas de movimentos sociais de esquerda e a ascensão do neoconservadorismo em diferentes setores do mundo social. Tais perspectivas também se alastram nas salas de aula de diferentes níveis de ensino-aprendizagem. Desse contexto emerge a necessidade de pensar caminhos e alternativas.

A práxis docente e o par democracia-cidadania enquanto possibilidades

Não chega a ser uma novidade: nossos alunos também estão imersos na modernidade líquida (BAUMAN, 2001) ou, para trazer a Geografia, no meio técnico-científico-informacional (SANTOS, 2008). Independente da perspectiva adotada dentre as citadas, é comumente aceito que o acesso à informação se tornou mais prático graças às inovações tecnológicas. Apesar de tal acesso não ter chegado a todos e todas – é sempre importante lembrar desse fato – e, mesmo variando drasticamente entre os usuários e usuárias de tais meios, as escolas se relacionam direta e indiretamente com tais tecnologias (são laboratórios de informática, distribuições de *tablets*, implantação de internet wi-fi, entre outros recursos também variavelmente distribuídos), além de docentes que têm utilizado esses instrumentos em sala de aula ou fora dela, via pesquisas e trabalhos avaliativos.

Como prevista por Santos (2009a), a “avalanche” de informações é um dos traços da fábula globalitária: a ideia de que todos e todas têm acesso à informação. Simultaneamente, acompanhada desse excesso de dados, urge também uma “vertigem” não só no sentido de que os objetos são hoje tão carregados de informações que mais confundem do que esclarecem, mas também no fato de que nosso saber fragmentado (MORIN, 2015) resulta na dificuldade de passagem dessas informações a um conhecimento refletido, pensado, posicionado, crítico, integrado. Se nossos alunos estão em contato direto com as diferentes ideias, a missão docente é dupla: mediar essa relação com as informações para construção

do conhecimento pelos e pelas discentes e, decorrente desse processo, se posicionar também diante disso tudo, afinal, a totalidade no qual estamos inseridos traz elementos comuns no cotidiano da escola e para além dela, entre diferentes membros dessa comunidade.

Para tanto, tratamos aqui do método como colocado por Moraes; Costa (1987) enquanto posicionamento diante da realidade, do objeto de pesquisa, do espaço compartilhado junto aos nossos alunos. Tal posicionamento, longe de qualquer pretensão neutra, deve ser constituído por um conjunto de escolhas conscientes frente à complexidade do real. Tal empreitada não só exige do docente uma boa formação teórica em sua área, mas também uma sensibilidade em termos de alteridade e política, entendendo as ideias, o ato de pensar e as categorias que adentram as apreensões da realidade enquanto ferramentas para lidar com os acontecimentos abruptamente surgidos em um mundo cada vez mais veloz, mas ainda com velocidades distintas.

O professor, enquanto sujeito e agente social, tem na sala de aula a oportunidade de construir uma prática dialógica em comunhão, por exemplo, com os pressupostos freireanos (FREIRE, 2011a, 2011b, 2011c) de uma educação transformadora. Nisso reside a práxis docente: a comunhão entre teoria e prática enquanto compromisso político, lembrando que a educação é, por excelência, uma prática política, engajada. Se a ameaça de uma educação atendente dos interesses e lógicas de mercado se expressa consumada nos tempos-espacos hodiernos, mais do que nunca se faz necessário pensar e executar uma educação contra-hegemônica, uma educação para além do capital (MESZÁROS, 2012). Dito de outra forma, a práxis docente está diretamente relacionada aos rumos e propósitos da educação, seja para o lucro ou para a humanidade. Por isso é válida a oportunidade de refletir e agir em defesa da democracia e da cidadania também na sala de aula da educação básica, exigindo o compromisso e o rigor para com essas palavras, aqui elencadas enquanto possibilidades efetivas de (re)existência sociopolítica.

Termos em larga evidência e debate desde meados de 2016, quando Michel Temer chegou à presidência da república via golpe, a democracia e a cidadania no Brasil têm sido questionadas ora por sua ausência, crise de representatividade ou, ainda, potencial de mudança/transformação. Para além do status ou incompletude, esse par dialético persiste enquanto caminho para a mudança na medida em que reflete o conjunto da luta institucional e a supera enquanto processo, visando alternativas de participação direta e exercício pleno de deveres e direitos civis, políticos e sociais.

Refletindo sobre a efetividade/plenitude da cidadania, um debate importante sobre a mesma diz respeito às suas possibilidades passiva e ativa. Segundo Coutinho (2008, p. 60), “a primeira Constituição que emerge da Revolução Francesa, a de 1791, que expressa a hegemonia dos liberais, consagrou legalmente essa distinção entre ‘cidadão ativo’ e ‘cidadão passivo’”, distinção essa entre o usufruto dos direitos de voto e civis. Contudo, o próprio autor argumenta que a cidadania plena incorpora os direitos civis, mas vai além deles. A cidadania passiva (e aqui poderíamos até questionar essa expressão, quando da negação da cidadania), outorgada pelo Estado, se diferencia da cidadania ativa, na qual o cidadão, portador de direitos e deveres, é essencialmente criador de direitos para abrir novos espaços de participação política.

Em uma sociedade marcada cada vez mais pela individualização e pela “cegueira moral” ao outro, os interesses divergentes ameaçam a cidadania, o público e a coletividade. Bauman (2008) coloca que o indivíduo, em oposição ao cidadão, tende a ser indiferente, cético ou desconfiado em relação ao “bem comum”, à “sociedade boa ou justa”. Quando os interesses próprios se sobrepõem aos interesses comuns, qualquer outra coisa que os indivíduos possam fazer quando se juntam pressagia restrições à liberdade de perseguir o que consideram adequado para si e não ajudará em nada nessa busca. Em suma, o outro lado da individualização parece ser a corrosão e a lenta desintegração da cidadania.

Partindo do exposto e apesar de suas possibilidades alternativas à ordem vigente, faz-se necessário não supervalorizar a cidadania e a democracia, visto que as mesmas não seriam “antídoto absolutos ou totais” contra o neoliberalismo. Ferreira (2010) lembra que mesmo em governos democráticos, o neoliberalismo e suas receitas se fazem presentes. Daí resulta a contradição: ao adotarem tal modelo, em prol de uma “modernização globalizada”, as consequências se dariam justamente no agravamento das expressões da questão social.

Se por um lado os limites da democracia são expostos nos termos jurídicos e políticos dados da ordem socioeconômica, por outro, as lutas e ações revolucionárias da classe trabalhadora são bloqueadas quando representam uma ameaça ao *status quo*. A liberdade de escolha no capitalismo acaba se configurando nas seletivas opções oferecidas pelo capital a alguns extratos da sociedade ainda dividida em classes/grupos sociais, incorrendo, inclusive em bloqueio da própria forma democrática, se assim for necessário. No também polêmico embate entre as formas representativa e direta de democracia, Mézáros (2015, p. 21) propõe uma democracia substantiva

A verdadeira questão não é a “democracia direta”
ou a “democracia representativa”, mas a eficaz e

autorrealizável regulação de seu modo de existência pelos indivíduos sob as condições de *democracia substantiva*, em contraste com o vazio legislativo político da “democracia representativa” facilmente corruptível. E a única maneira viável de construir a democracia substantiva – e não a “representativa” de uma forma mais remota, e, ao mesmo tempo, claro, mais ou menos intensamente ressentida – é instituir uma forma de tomada de decisão da qual a *recalcitrância* está ausente, porque os indivíduos sociais *definem a lei para si mesmos* de moto a também serem capazes de *modificá-la de forma autônoma*, sempre que as circunstâncias de mudança de seus processos metabólicos sociais autodeterminados assim o exigirem.

Essa democracia substantiva é contextualizada junto ao conflito e à mudança. No contexto político brasileiro, Weffort (1992) aponta o que denomina de sistema dual nacional, onde não só opera uma distinção entre aqueles que estão dentro (grupos sociais dominantes e organizados) e aqueles que estão fora (marginalizados pobres, desorganizados e manipulados pelos de dentro), como também opera uma democracia de conflito. Nas palavras do autor, estaríamos em uma democracia de conflito, expressão que, no contexto brasileiro, designa uma democracia em uma sociedade muito desorganizada e dividida entre integrados e marginalizados. Enquanto as democracias sociais requerem o consenso a respeito das questões econômicas e sociais básicas, a democracia de conflito depende da sólida legitimidade de regras e procedimentos, de modo a tornar possível o intenso conflito sobre as questões de substância social e econômica.

Ao adentrar no que denomina “perigosos espaços da cidadania”, Holston (2013) aponta não só o paradoxo perverso da democracia brasileira, como situa o processo de democratização nacional em um ponto crítico. Nas palavras do autor, a democracia brasileira progrediu nos últimos vinte anos, sendo pioneira em inovações que a situam na vanguarda do desenvolvimento democrático do mundo. No entanto, exatamente quando a democracia se enraizou, novos tipos de violência, injustiça, corrupção e impunidade se agravaram. Essa coincidência é o paradoxo perverso da democratização do Brasil: ela não conseguiu superar a violência e a impunidade que laceraram todos os grupos sociais. Simultaneamente, contudo, essas contra-configurações não evitaram a consolidação de medidas significativas de democracia e de inovações democráticas. Na articulação entre democracia e cidadania, o autor caracteriza a cidadania democrática a partir de sua dinâmica, suas desigualdades, vulnerabilidades, desestabilizações e contestações.

Em uma perspectiva muito semelhante à de Santos (2009b) sobre uma outra globalização enquanto possibilidade, Gómez (2000) aponta o horizonte de uma relação entre cidadania e democracia para além do mercado. Segundo o autor, contra a pretensão dominante de se apropriar do discurso democrático-cidadão apenas com alcance nacional e num sentido formal, passivo e funcional à sociedade globalizada de mercado,

tem-se a necessidade e a possibilidade de um projeto de democracia cosmopolita, sustentado tanto nas garantias institucionais e normativas que assegurem representação e participação de caráter regional e global, quanto em ações deliberativas e em rede que expandem e adensam uma esfera pública sobre as mais variadas questões relevantes (direitos humanos, paz, justiça distributiva, gênero, proteção da biosfera, saúde, etc.).

Por fim, a reflexão sobre cidadania e democracia diz respeito às ações do cotidiano vivenciado e contextualizado na ordem de cada época. Em cada tempo-espço social, modelos de cidadania e democracia se fizeram presentes na ordem social do dia, em diferentes contextos e escalas, inclusive nas salas de aula e nas escolas.

Considerações finais: o que (ainda) pode uma educação pós-golpe?

A educação é uma prática sociopolítica, cuja neutralidade e sectarismo combatidos por diferentes autores críticos (GADOTTI, 2003; GIROUX, 1987; SAVIANI, 1993) ainda se fazem presentes e até exaltados em nome “da moral e dos bons costumes” disciplinares. Talvez, mais do que em outros contextos histórico-geográficos, essa atividade exija dos educadores brasileiros e demais agentes sociais engajados uma reflexão crítico-radical capaz de pensar seus rumos e a realidade na qual está inserida. Valores e princípios progressistas vêm sendo questionados por setores neoconservadores e mercadológicos com tamanha capacidade de propagação que a própria classe docente enfrenta problemas próprios do conhecimento com o qual trabalham em suas práticas, como a fragmentação dos saberes e a ausência de diálogo entre as perspectivas críticas.

Enquanto valores para uma sociedade e um mundo melhores, a cidadania e a democracia juntas podem ser trabalhadas na educação, em diferentes níveis, a partir da práxis docente e seu compromisso junto aos seus alunos e contextos de vivência cotidiana. Se os docentes precisam trabalhar junto aos seus alunos para a construção da autonomia do pensamento e da alfabetização científico-filosófica, é necessário que os próprios profissionais da área exercitem e busquem cumprir tais metas, capacidades estas previstas enquanto direitos e, logo, enquanto questões políticas.

Situada como processo, uma reforma educacional realmente necessária deve se dar na religação dos saberes e na contextualização do conhecimento em sua multidimensionalidade/complexidade (MORIN, 2015), diferentemente das propostas perecíveis encaminhadas pelo governo atual de forma heterônoma que visam agravar os problemas da educação brasileira em uma retrógrada busca pelo

lucro e “doutrinação” do mercado. A liberdade de escolha propagada aos estudantes enquanto eixos para seus futuros traz, entre outras consequências, o descaso com a educação básica pública, tratada como “gasto inferior” e opção a ser evitada por elites e classes médias entusiastas da educação privada. Não muito diferente do que se vê na sociedade como um todo, tal liberdade se consubstancia na liberdade entre as opções que o mercado oferece: “pague pela educação completa na nossa rede privada formadora de vencedores ou pereça em uma educação pública cada vez mais fragilizada”.

As reformas educacionais em execução no governo Temer são exemplos dos ataques à cidadania e à democracia no Brasil: são discursos que buscam legitimar a desigualdade e a exclusão em nome da crise; de empresários e bancadas corruptas que “tomam o Estado de assalto” em detrimento das necessidades humanas da sociedade brasileira. Se movimentos pelo mundo clamaram por democracia e cidadania recentemente (*Occupy* nos Estados Unidos, Indignados no sul da Europa, Primavera Árabe na Tunísia e no Egito, além dos Protestos de junho de 2013 no Brasil) e obtiveram mudanças diversas, para melhor ou pior, alimentamos a crença de que as escolas também podem se constituir enquanto experiências democrático-cidadãs dentro e fora das mesmas.

Nesse sentido, concordamos com Santos (2016) ao defender a urgência de politizar a política e democratizar a democracia, esta última enquanto diversidade de posicionamentos e tensões. Se tais ideias estão longe de consensos e unanimidades, o caminho do pensamento, da reflexão e do diálogo se prova um entre vários diante das ameaças fascistas presenciadas em tempos de redes sociais e ondas neoconservadoras/reacionárias. Daí a importância de pensar não só para além do capital, mas também para além dos diferentes abusos políticos e culturais ainda vigentes no século XXI. Uma educação para esse século ainda em início perpassa a insurgência diante das injustiças e opressões. Uma tarefa complexa e árdua na práxis de todos e todas que almejam melhores dias na educação.

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. **Estado de exceção**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2014.
- APPLE, Michael W. **A educação pode mudar a sociedade?**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- BAUMAN, Zygmunt. **A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.
- _____. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- _____; BORDONI, Carlo. **Estado de crise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2016.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 34. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Impressões Câmara, 2011.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 de fev. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_a/2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 07 out. 2017a.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Terceira versão. Brasília, DF: MEC, 2017b.

Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCpublicacao.pdf>>. Acesso em: 07 out. 2017b.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Contra a corrente**: ensaios sobre democracia e socialismo. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FERREIRA, João Sete Whitaker. Cidades para poucos ou para todos? Impasses da democratização das cidades no Brasil e os riscos de um “urbanismo às avessas”. In: OLIVEIRA, Francisco; BRAGA, Ruy; RIZEK, Cibele (Org.). **Hegemonia às avessas**: economia, política e cultura na era da servidão financeira. São Paulo: Boitempo, 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011c.

_____. **Pedagogia da tolerância**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014a.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis: Vozes, 2001.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

_____; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. Petrópolis: Vozes, 2002.

GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez, 1987.

GÓMEZ, José Maria. **Política e democracia em tempos de globalização**. Petrópolis: Vozes, CLACSO, LPP, 2000.

HARVEY, David. **17 contradições e o fim do capitalismo**: São Paulo: Boitempo, 2016.

_____. **O neoliberalismo**: história e implicações. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

HOLSTON, James. **Cidadania insurgente**: disjunções da democracia e da modernidade no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2012.

_____. **A montanha que devemos conquistar**. São Paulo: Boitempo, 2015.

MORAES, Antônio Carlos Robert; COSTA, Wanderley Messias da. **Geografia crítica**: a valorização do espaço. 2. ed. São Paulo: HUCITEC, 1987.

MORIN, Edgar. **A via para o futuro da humanidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A difícil democracia**: reinventar as esquerdas. São Paulo: Boitempo, 2016.

_____. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2009a.

_____. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 18. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009b.

_____. **Técnica, espaço, tempo**: globalização e meio técnico-científico-informacional. 5. ed. São Paulo: Edusp, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Editora Autores Associados, 1993.

WEFFORT, Francisco. **Qual democracia?**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.