



EDUCAÇÃO, JUSTIÇA SOCIAL E DEMOCRACIA: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA EM TEMPOS DE INCERTEZAS

Francisco Evangelista*
Daner Hornich**
Antonio Carlos Miranda***

Resumo: Este artigo tem como objetivo refletir sobre educação, justiça social e democracia no Brasil. Para tanto, utilizaremos como chave de interpretação o pensamento político, social e religioso. Os recentes acontecimentos na política brasileira e os ataques aos direitos sociais travestidos de ações protetivas futuras são as formas mais perversas de pôr fim aos avanços das políticas públicas que promovem a justiça social. Nesse sentido, a educação se torna sobretudo o foco da ação privatista e mercadológica, favorecida pela lacuna na legitimidade política e no contingenciamento dos recursos públicos, que imobiliza as demandas prioritárias em todas as áreas do governo. Conclui-se que, a despeito dos acontecimentos, a educação, se democrática, pensada, articulada e desenvolvida a partir de uma ciência como emancipação, pode ser um componente fundamental para o caminho na busca da justiça social.

Palavras-chave: Educação. Justiça social. Democracia. Direitos sociais. Política brasileira.

INTRODUÇÃO

Diante das atitudes sectárias, da perda dos direitos políticos conquistados e da manipulação das ideias na sociedade brasileira¹, o artigo visa refletir sobre a educação, a justiça social e a democracia, a partir de várias perspectivas que fundamentaram o pensamento político, social e religioso da modernidade. Justificaram a justiça social e a democracia como forma de sociabilidade, de liberdade e de ampliação cada vez maior dos direitos dos cidadãos, dos

* Professor titular do Mestrado em Educação do Centro Universitário Salesiano São Paulo (Unisal). *E-mail:* professorfranciscoevangelista@uol.com.br

** Professor no Instituto de Filosofia Pe. Eugênio Inverardi, na cidade de Jundiaí - SP. *E-mail:* danerhornich@hotmail.com

*** Professor titular do Mestrado em Educação do Centro Universitário Salesiano São Paulo (Unisal) *E-mail:* miranda.ac@uol.com.br

1 - Sobre esse assunto, ler a entrevista do professor Roberto Romano. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/159-entrevistas/560651-a-superconcentracao-do-executivo-e-a-causa-da-corrupcao-e-o-mp-e- apenas-um-farmaco-entrevista-especial-com-roberto-romano>. Acesso em: 5 jun. 2017.

homens e das mulheres na formação do Estado democrático. Esses direitos só podem ser garantidos com o exercício reflexivo e prático do pensar a educação como fundamento da liberdade, das ações em conjunto a vida cotidiana, contrários ao império do capital, à financeiraização e ao gerenciamento do mundo da vida.

EDUCAÇÃO COMO PROJETO DE JUSTIÇA SOCIAL E DEMOCRACIA

Vamos partir do pressuposto de que a educação é projeto de justiça social e de democracia, para preparar melhor os seus cidadãos para a convivência no Estado e na sociedade. O pressuposto é um contraponto ao processo crescente de mercantilização do ensino no nosso país e no mundo². Por isso, a educação pública é o fundamento para tornar a realidade mais digna de "igualdade de direitos" entre os cidadãos. Como argumentou Condorcet (2008, p. 17) ao escrever sobre *Cinco memórias sobre a instrução pública*:

A instrução pública é um dever da sociedade para com os cidadãos. Seria inútil declarar que todos os homens têm o mesmo direito; seria inútil que as leis respeitassem esse princípio fundamental da justiça eterna, se a desigualdade das faculdades impedisse a maioria de gozar desses direitos em toda a sua extensão. O Estado social diminui necessariamente a desigualdade natural, fazendo que forças comuns concorram para o bem-estar dos indivíduos. Entretanto, esse bem-estar passa, ao mesmo tempo, a ser mais dependente das relações de cada homem com seus semelhantes, e os efeitos da desigualdade cresceriam na mesma proporção, se não pudéssemos tornar mais frágil e quase nula, em relação à felicidade e aos direitos comuns, aquela desigualdade que nasce da diferença entre os espíritos.

A ideia básica é que o Estado deve ser o promotor, em conjunto com a população e a sociedade civil, das ações que elaboram e constroem os direitos que proporcionam a igualdade, a felicidade e a justiça social entre os indivíduos, a partir da educação, pois tal proposta é uma forma de erradicar drasticamente as diferenças entre os espíritos mais afeiçoados aos estudos, à pesquisa e ao conhecimento e a degradação da pobreza, as quais assolavam a vida dos franceses e assolam as nossas vidas, com mais de 14 milhões de desempregados nas atuais circuns-

2 - Informações sobre esse assunto estão disponíveis em: <http://www.ihu.unisinos.br/noticias/544698-docentes-e-pesquisadores-de-todo-o-mundo-escrevem-carta-a-unesco-reclamando-da-mercantilizacao-da-educacao%20>. Acesso em: 5 jun. 2017. Mais informações estão disponíveis em: <http://www.ihu.unisinos.br/noticias/544548-grandes-grupos-economicos-estao-ditando-a-formacao-de-jovens-brasileiros-diz-novo-reitor-da-ufjr>. Acesso em: 5 maio 2017. Para uma análise mais profunda, ver Romano (2001, p. 21-44).

tâncias³. Mas como construir um país devastado pela corrupção, pela desigualdade, pela injustiça social e pelas retiradas dos direitos sociais da população brasileira?⁴ Como fazer valer os direitos da juventude nas escolas que foram ocupadas com diálogos, o respeito ao outro e as demandas da juventude sem cair na agressão, na violência policial e no poder de mando do governador do Estado, como foi o caso de São Paulo com o governador Geraldo Alckmin com a repressão aos alunos⁵? Sem ainda entrar no enredo das propostas da reforma da previdência social encaminhada ao Congresso Nacional de forma autoritária e arbitrária pelo governo ilegítimo Temer, pois tal proposta atende aos interesses da classe empresarial e ao capital financeiro internacional⁶, que esmaga a cabeça da população brasileira com a provável retirada de direitos⁷ e o esgarçamento violento do tecido social da sociedade brasileira⁸.

A nossa proposta é a que a formação do povo brasileiro precisa ser fundada no "direito a ter direito" supremo à educação pública fundamental, média e universitária de excelência. A proposta que pleiteamos é que a educação diminuirá a dependência e a desigualdade entre os indivíduos e promoverá a justiça social, pois a ideia-base é "que cada um seja suficientemente instruído para

3 - Informações sobre esse assunto estão disponíveis em: <https://jornal.usp.br/atualidades/desemprego-chega-a-14-milhoes-de-brasileiros/> ou <http://www.valor.com.br/brasil/4951844/brasil-tem-o-recorde-de-142-milhoes-de-desempregados-apontabge>. Acesso em: 5 jun. 2017.

4 - Conferir a entrevista do historiador José Murilo de Carvalho sobre os poderes desequilibrados e a democracia frágil. Disponível em: <http://diplomatie.org.br/poderes-desequilibrados-democracia-fragil/>. Acesso em: 5 maio 2017.

5 - Mais informações estão disponíveis em: <http://www.ihu.unisinos.br/noticias/549796-repressao-de-alkmin-inaugura-a-nova-fase-da-reorganizacao-escolar>. Acesso em: 21 jun. 2017.

6 - Sobre esse assunto, podemos conferir a tese que mostra subserviência de estatais ao capital internacional: "As empresas estatais brasileiras foram instrumentalizadas por sucessivos governos entre os anos de 1956 e 1998 para atender aos interesses do capital internacional. Uma das consequências desse processo, que priorizou entre outras questões o pagamento dos juros da dívida externa em detrimento da industrialização, foi o avanço do subdesenvolvimento no país. A análise é feita pelo economista Carlos Henrique Lopes Rodrigues em sua tese de doutorado intitulada 'Imperialismo e Empresa Estatal no Capitalismo Dependente Brasileiro (1956-1998)', defendida no Instituto de Economia (IE) da Unicamp. O orientador do estudo foi o professor Fábio Antonio de Campos". Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2017/06/05/tese-mostra-subserviencia-de-estatais-ao-capital-internacional>. Acesso em: 6 jun. 2017.

7 - Sobre o assunto, ver Calegari, Rodrigues e Passarelli Gomes (2017).

8 - "A sociedade brasileira enfrenta um processo de reversão neocolonial. Estão acabando com todos os elementos mínimos constitutivos de uma sociedade razoavelmente civilizada – nunca fomos muito civilizados, mas o mínimo está sendo tirado. Por quê? O capitalismo vive um momento muito delicado e, dentro da crise estrutural do modo de produção, qual é a saída que está sendo dada? É a saída americana, que corresponde aos interesses dos grandes capitais. Um dos elementos da saída é o que chamo de 'passar o mico' da crise para o vizinho. Isso implica uma reorganização da divisão internacional do trabalho. A mudança em curso reserva ao Brasil uma posição ainda mais degradada na economia mundial. O ajuste neoliberal destruiu o sistema econômico nacional. A indústria brasileira não tem capacidade nem para competir com a indústria da primeira divisão (Estados Unidos), nem com a da segunda divisão (China); não temos nem competitividade dinâmica, nem competitividade espúria para defender a indústria. E o que vai bem no país? O agronegócio, que é um latifúndio; a mineração, que é um latifúndio. Estamos regredindo para uma economia de tipo colonial. Este é o ajuste que está sendo posto em prática, um ajuste que compromete o futuro da sociedade brasileira como projeto civilizador. Em síntese, provavelmente esta seja a maior crise da história da sociedade brasileira. Se nada for feito, do projeto nacional, não restará pedra sobre pedra." Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2017/06/02/para-economista-pt-falhou-ao-nao-enfrentar-problemas-estruturais>. Acesso em: 5 jun. 2017.

exercer por si mesmo, e sem se submeter cegamente à razão do outro, aquele direito cujo gozo é garantido pela lei” (CONDORCET, 2008, p. 18). Como argumentou Hannah Arendt (1989, p. 330) no contexto das atrocidades do nazismo e dos refugiados judeus em relação à ausência de um lugar comum e à pertença a uma comunidade no que concerne aos direitos do homem:

Só conseguimos perceber a existência de um direito de ter direitos (e isto significa viver numa estrutura onde se é julgado pelas suas ações e opiniões) e de um direito de pertencer a algum tipo de comunidade organizada, quando surgiram milhões de pessoas que haviam perdido esses direitos e não podiam recuperá-los devido à nova situação política global. O problema não é que essa calamidade tenha surgido não de alguma falta de civilização, atraso ou simples tirania, mas sim que ela não pudesse ser reparada, porque já não há qualquer lugar “incivilizado” na terra, pois, queiramos ou não, já começamos realmente a viver num Mundo Único. Só com uma humanidade completamente organizada, a perda do lar e da condição política de um homem pode equivaler à sua expulsão da humanidade.

A questão posta por Hannah Arendt nos chama a atenção nas suas devidas proporções para o problema da educação brasileira como um espaço comum e estruturado, que permite educar o cidadão brasileiro como homens e mulheres de ações e opiniões que foram proporcionadas pelo direito a ter um direito, isto é, ter direito à educação que prima pela excelência do ensino, pela investigação, pela pesquisa e pela reflexão pautada no conhecimento, na ciência e na capacidade de aprender a pensar numa comunidade humana que se relaciona, se fala e se respeita pela condição humana.

Assim, a ideia fundamental aqui é pensar a possibilidade de organizar um país que se estruture pela dinâmica da educação, pela justiça social e pela democracia, que se interessa pela condição humana e pelo espaço público como um fator decisivo da dignidade humana, que vislumbra a liberdade e autonomia dos seus cidadãos no espaço democrático. Nesse sentido, pensamos que a educação brasileira precisa dar uma guinada total no seu modo de pensar, ser e agir no mundo, ou seja, a educação brasileira precisa sair da caverna e do suposto mundo das sombras (cf. PLATÃO, 2006, p. 263-269) dos “professores facilitadores”, em meio às novas tecnologias virtuais e a distância⁹ e à gestão mercantilista¹⁰ que animaliz-

9 - Não somos contra a tecnologia nos meios educacionais, mas contrários à forma como vem sendo posta e imposta nos meios educacionais, pois a ciência e a tecnologia são fundamentais para o desenvolvimento humano. Entretanto, da forma como está sendo implantada nas escolas e nas universidades, é um instrumento de dominação e poder dos setores privados ligados à educação, como meio de reprodução e de servidão voluntária às grandes corporações e ao seu capital internacional. Sobre esse assunto, é interessante pensar o terceiro setor atrelado aos bancos no Brasil que estão ligados aos processos educacionais, por meio de projetos e propaganda, como um possível mercado em disputa.

10 - Sobre esse assunto, verificar os sites que se propõem a tratar a educação como uma mercadoria ou um produto na prateleira do supermercado. Trata-se do disputado setor da educação para o mercado massificado de alunos bestializados e sob a

zam os corpos e as mentes dos nossos alunos em suas diversas esferas educacionais, como da vida universitária sem a vida e a luz da razão¹¹ e dos sentidos. Contudo, o que vemos no momento atual da educação brasileira são modelos exportados para as nossas "salas de aula ambiente" que reproduzem técnicas e instrumentos de ensino sem mediação do conceito, da reflexão e do pensar. Parecemos meros reprodutores dos países colonizadores e exploradores que nos tornam reféns e dependentes do seu modo de ser aparente¹².

Tal modelo aparente de "vida e mentalidade colonizada" nos coloca na condição de não sermos aquilo que podemos ser, mais justos, iguais e livres, mas cada vez mais injustos, desiguais e a serviço de um sistema de reprodução do mercado de capital. Nesse sentido, vamos fazer uma digressão para mostrar que precisamos sair da ignorância das sombras e das ideias esdrúxulas de "escola sem partido"¹³, que nada mais é do que uma suposta educação do "mesmo para o mesmo", sem pensar o diferente, o divergente e o outro como formas de existir e ser¹⁴. Para tal empreendimento, recordamos *A República*, de Platão (2006, 516 a-b), para iluminarmos as nossas reflexões sobre o processo educativo que promove as luzes do conhecimento e espanta as sombras da ignorância em meio aos processos de formação do cidadão:

[...] – o arrancam à força de sua caverna, o compelem a escalar a rude e escarpada encosta e não solta antes de arrastá-lo até a luz do sol, não sofrerá ele vivamente e não se queixará desta violência? E quando houver chegado à luz, poderá, com os olhos completamente deslumbrados pelo fulgor, distinguir uma só das coisas que agora chamamos verdadeiras? Não poderá – respondeu; – ao menos no começo. Não necessitará, penso, de hábito para ver os objetos da região superior. Primeiro distinguirá mais facilmente as sombras, depois as imagens dos homens e dos outros objetos que se refletem nas águas, a seguir os próprios objetos. Após isso, poderá, enfrentando a claridade dos astros e da lua, contemplar mais facilmente durante a noite os corpos celestes e o céu mesmo, do que durante o dia o sol e sua luz.

batuta dos novos tutores. Mais informações estão disponíveis em: <http://www.educa-insights.com.br/>; <https://sagah.com.br/>; http://ri.animaeducacao.com.br/anima/web/conteudo_pt.asp?idioma=0&conta=28&tipo=4905. Para uma leitura ajuizada sobre o assunto, ver Guimarães (2013).

11 - Sobre esse assunto, consultar o instigante texto de "notas e esboços" que se encontra na "dialética do esclarecimento", pois o projeto de educação no Brasil ceifado pelo atual governo parece nos levar à condição de animal sem conceito, como descrevem Adorno e Horkheimer. Cf. Horkheimer (1985, p. 229-230).

12 - Sobre esse assunto, temos uma entrevista interessante e esclarecedora sobre o problema dada pelo professor Plínio de Arruda Sampaio Jr. (cf. "VIVEMOS UM PROCESSO DE REVERSÃO NEOCOLONIAL", 2012). Sobre esse mesmo assunto, podemos reler, em autores clássicos da historiografia brasileira, o problema em destaque, como Caio Prado Jr., Sérgio Buarque de Holanda, Celso Furtado, Raymundo Faoro, Florestan Fernandes, Antonio Candido, Maria Sylvia de Carvalho Franco e Emília Viotti da Costa.

13 - Sobre o assunto, ver Frigotto (2017).

14 - Sobre o assunto, conferir a palestra de Roberto Romano disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vKrlQfgL7Rc>. Acesso em: 28 jun. 2017.

A educação é processo doloroso que exige muito esforço daqueles que se empenham nessa atividade de formação do indivíduo¹⁵ na família¹⁶, na comunidade e na cidade, pois o educador em *A República* é aquele que "arranca à força" o educando da situação de prisioneiro das cadeias da ignorância na qual ele se encontra para que possa ver melhor as coisas e de um outro ponto de vista. Para que isso aconteça, o educador conduz o educando para fora do mundo das trevas da ignorância (caverna) e o provoca a subir para um outro patamar do "mundo da vida" que é o da "luz do sol", que proporciona o conhecimento e um novo modo de ver, aprender e conhecer. Como argumentou Hannah Arendt (1992, p. 82),

[...] os gregos descobriram que o mundo que temos em comum é usualmente considerado sob infinito número de ângulos, aos quais correspondem os mais diversos pontos de vista. Em um percuciente e inexaurível fluxo de argumentos, tais como apresentados aos cidadãos de Atenas pelos sofistas, o grego aprendeu a intercambiar seu próprio ponto de vista, sua própria "opinião" – o modo como o mundo parecia e se lhe abria (*dokeí moi*, "parecer-me, donde *dóksa*, ou opinião") – com os de seus concidadãos. Os gregos aprenderam a compreender – não a compreender um ao outro como pessoas individuais, mas a olhar sobre o mesmo mundo do ponto de vista do outro, ver o mesmo em aspectos bem diferentes e frequentemente opostos. As falas em que Tucídides articula as posições e interesse das partes em conflitos são ainda um testemunho vivo do extraordinário grau de objetividade.

Aqui destacamos que a visão é a capacidade mais elevada para os gregos conhecerem o mundo de forma objetiva, e, por isso, o cidadão deve ser educado para ver e conhecer – que são as mesmas coisas –, deve aprender a ver segundo os critérios e os parâmetros que regulam a mobilidade da natureza, do mundo e dos homens em algo que permanece como padrão e modelo para além daquilo que se move e brota da vida, para que assim ele possa ter a clareza e a distinção daquilo que chama de verdadeiro, belo, bom e justo em sua total relação. Como fundamentou Platão (2006, 518 c-d) em *A República*:

[...] a educação não é de nenhum modo o que alguns proclamam que ela seja; pois pretendem introduzir o conhecimento que nela não existe, como alguém que desse a visão a olhos cegos. [...] A educação é, portanto, a arte que propõe este fim, a conversão da alma, e que procura os meios mais fáceis e eficazes de operá-la; ela não consiste em dar a vista à alma, pois esta já o possui; mas como ela está maldisposta e não olha para onde deveria, a educação se esforça por levá-la à boa direção.

15 - A noção de indivíduo não é própria da cultura grega, mas do Renascimento. Sobre esse assunto, ver Arendt (2010) e Touboul (2004).

16 - No clã.

A educação é pensada como a condução para a autonomia do olhar do cidadão, pois ele deve aprender a olhar com os próprios olhos, por meio da arte (*téchne*)¹⁷ que opera o deslocamento do corpo e da mente do educando do seu espaço de equívocos e erros opinativos (*doxa*) para a criação do hábito e do exercício investigativo, reflexivo que produz a conversão da *psyché* na direção de outros olhares. Como Platão destacou em *A República*, os homens necessitarão aprender a se mover em meio às sombras e às imagens que conduzem aos erros e às opiniões, para distinguir melhor o caminho dos objetos do conhecimento que conduz à verdade e ao mundo inteligível¹⁸. De acordo com Platão (2006, 517 c):

[...] no mundo inteligível, a ideia do bem é percebida por último e a custo, mas não se pode percebê-la sem concluir que é a causa de tudo quanto há de direito e belo em todas as coisas; que ela engendrou, no mundo visível, de luz e do soberano da luz; que, no mundo inteligível, ela que precisará ser contemplada por quem quiser agir com a sabedoria, tanto na vida pública como na vida particular.

O "mundo do inteligível" e a "ideia do bem"¹⁹ são elaborados pelos sentidos, e o sentido da visão mediado pela reflexão da razão é a finalidade última para se conhecer com mais clareza a beleza que existe em todas as coisas (expressão estética) e que brilha por si mesma e produz a noção daquilo que é bom. O conhecimento das coisas brilha aos nossos olhos, e somos capazes de ordenar de modo racional pelos padrões e modelos que regulam as nossas

17 - Sobre a relação entre a arte e a técnica, ver Vernant (1990).

18 - "Conhecimento é visão correta, não das coisas perecíveis, o que é próprio da opinião, mas da parte mais luminosa do ser, o Bem" (ROMANO, 2004, p. 203).

19 - Segundo Giovanni Reale (2004, p. 379-380): "A grande tese de Anaxágoras, que põe a Inteligência como ordenadora das coisas e como causa delas, *em linhas gerais deve ser considerada exata e de grande alcance*. Mas essa tese se deveria ligar estreitamente e de maneira estrutural esta outra: a inteligência age e opera *em função do bem*, dispondo e ordenando cada coisa do *melhor modo*, em sentido global e particular. Pôr a inteligência como princípio de ordem e como causa significa que o que é levado ao primeiro plano é justamente o critério paradigmático do ótimo, ou seja, o *conceito de Bem em sentido primeiro e absoluto* (e isso tanto no que se refere às coisas em geral como no que se refere ao homem em particular). Mas, como já observamos, Platão avança ainda mais, especificando que o conhecimento, além de *ótimo*, deve incluir também *o seu contrário*, ou seja, *o pior*, porque a ciência de ambos é a mesma. Isso é, evidente, *uma evocação dos princípios primeiros na sua estrutura bipolar*, apresentado pela primeira vez por Platão nos seus escritos de maneira precisa. Já a partir dessas premissas se compreende bem a tese sobre que Platão insiste: a Inteligência só adquire o significado adequado que lhe compete se é *estruturalmente conexa com o Bem* (*antes, com o Melhor e o Pior, ou seja, com os dois Princípios*, para usar a terminologia das 'Doutrinas não Escritas'). [...] Quem introduz a inteligência como causa das coisas deve proceder com base nessa *estrutura de conexão entre a doutrina da inteligência e o Princípio do bem*. É justamente isso que Anaxágoras deveria ter feito, invocado a Inteligência como causa das coisas. Particularmente, ele deveria estabelecer se a Terra é plana ou redonda e onde está situada, não em função de outra causa, *mas justamente em função do bem*, mostrando como a sua forma e as suas disposições *sejam as melhores possíveis*. Anaxágoras deveria oferecer análogo tipo de explicação nas suas interpretações do Sol, da Lua, dos astros, dos seus movimentos, da sua velocidade: ou seja, deveria dar razão de tudo *baseado no critério do melhor*, isto é, baseado nos vários modelos de desdobramento do Bem. Em suma: a introdução da Inteligência para dar razões dos vários fenômenos implica que se explique, em geral, *o Bem que é comum a todas as coisas*, e, em particular, *o melhor que caracteriza cada uma delas*, ou seja, os modos nos quais o Bem se realiza".

ideias sobre a concretude da vida e aquilo que é bom para todos nós e nos ajuda a agir com sabedoria conjuntamente na vida pública e na vida particular. Em *A República* (PLATÃO, 2006, 520 a), tal perspectiva cria a seguinte percepção:

– Esqueces mais uma vez, meu amigo, que a lei não se preocupa em assegurar felicidade excepcional a uma classe de cidadãos, mas se esforça por realizar a ventura da cidade inteira, unindo os cidadãos pela persuasão ou coerção, e levando-os a partilhar em comum das vantagens que cada classe pode proporcionar à comunidade; e que, se ela forma tais homens na cidade, não é para lhes dar a liberdade de se voltarem para o lado que lhes prouver, mas para fazê-los concorrer ao fortalecimento dos elos da cidade.

A educação do cidadão deve formá-lo (*Paideia*) para entender que as leis na República são para todos da cidade e não para um grupo ou classes de cidadãos, pois todos devem partilhar o bem comum e o bem público proporcionado pela vida da cidade – e, assim, constituir o *ethos*²⁰ que visa concorrer para a fundação dos elos que os comprometem a viver em conjunto e para o bem de todos na pólis. Sendo assim, as leis devem educar os jovens para se tornarem cidadãos que buscam a justiça como arte de governar para os governados e não para o seu próprio interesse (cf. PLATÃO, 2006, 347 a). Podemos realizar um paralelo com a frágil democracia no Brasil, pois os nossos governantes não governam para os governados, mas para os seus próprios interesses e para os interesses das elites dominantes que respiram os rescaldos do mercado financeiro²¹. Essa mesma democracia releva dados trágicos das nossas fraquezas diante do processo educacional, pois não visa ao bem comum e público da população com investimentos significativos em educação, em ciência e tecnologia, mas em investimentos pífios²² que nos tornam dependentes dos países desenvolvidos²³. Tais deficiências trazem drás-

20 - “[...] o *ethos* é, inseparavelmente, social e individual. É uma realidade sócio-histórica. Mas só existe, concretamente, na práxis dos indivíduos; e é essa práxis que deixa seus traços nos documentos e testemunhos que nos permitem o acesso à fisio-nomia própria de um determinado *ethos* histórico” (VAZ, 2015, p. 38).

21 - Segundo Leda Paulani: “No Brasil temos como tarefa primeira garantir que a democracia não seja completamente destruída (e está sendo). Quando não há democracia, quem mais sofre são as pessoas de esquerda e a população em geral. As elites se ajustam com governos ditatoriais, eles sempre souberam se entender” (“A ESQUERDA MENOSPREGOU A IMPORTÂNCIA DA DEMOCRACIA...”, 2017).

22 - No Brasil, o Orçamento Geral da União de 2016 executado (pago) foi de R\$ 2,572 trilhões. O investimento na educação no Brasil em 2016, segundo o Orçamento da União, foi de 3,70% – numa proporção de 100% – e de 0,24% em ciência e tecnologia – numa proporção de 100%. A maior parte do orçamento foi para o pagamento de juros da dívida pública – investimento de 43,94% numa proporção de 100% para a manutenção dos mais ricos. Disponível em: <https://auditoriacidada.org.br/conteudo/mascaras-escondem-realidade-de-abundancia/>. Acesso em: 22 jul. 2020.

23 - Conforme argumentou Simon Schwartzman (2015, p. 60): “Há muito mais ciências e tecnologias no Brasil de hoje do que há apenas 20 anos; mas também é verdade que o espaço para a ciência, em termos de papéis científicos socialmente definidos, aceitos e institucionalizados, é ainda limitado. Quando muito, há ilhas de competências, nichos em que a ciência pode desenvolver-se durante algum tempo, mas sempre de modo precário e ameaçada por um ambiente ambicioso”.

ticas consequências para a população²⁴, e uma delas é a nossa dependência tutelada de subserviência aos países centrais econômica, política e socialmente mais avançados do ponto de vista do capital, pois tais perspectivas nos deixaram vulneráveis, mais pobres, desiguais, atraídos e reprodutores de uma mentalidade colonial e um sistema imperial que suga feito um vampiro o sangue que corre nas veias da população brasileira²⁵. Gera com isso um país frágil e injusto do ponto de vista da democracia, pois propenso a políticas e medidas econômicas e sociais repressoras, violentas e agressivas, com doses cavалares de barbárie, como assistimos pacificamente pelas imagens da televisão, como se fossem nossas novas cavernas.

Sendo assim, podemos voltar ao argumento de Condorcet (2008), que pensava a instrução pública como possibilidade de promover a justiça social, o bem-estar e a igualdade entre os indivíduos, como um direito comum para o desenvolvimento humano na sociedade e no Estado em processo de viabilizar a participação da população nas escolhas e decisões de governo. Tal perspectiva exige do Estado brasileiro um compromisso total com a promoção da educação pública que se viabiliza com investimentos na pesquisa em ciência e tecnologia para diminuir drasticamente a nossa dependência e as nossas desigualdades sociais e econômicas, pois não queremos que os nossos jovens cacem uns aos outros como escreveu Platão (1999, p. 322) no livro VII de *As leis, ou da legislação e epinomis*, e proclamem a injustiça e a desigualdade como forma de vida como estamos vivendo pelas mãos da sociedade neoliberal, que está consumindo toda forma de vida digna e decente da nossa sociedade no Brasil, em nome da "financeirização da vida", que suga todo o "processo vital" da vida humana com a falsa impressão de que tudo isso acontece "sem dor e sem esforço" (cf. ARENDT, 2010, p. 164). Tal processo em seu "ritmo das máquinas aumentaria e intensificaria enormemente o ritmo natural da vida, mas não mudaria, apenas tornaria mais mortal a principal

24 - Vejamos o alarmante manifesto da Congregação da Escola Paulista de Medicina à comunidade acadêmica e à sociedade brasileira sobre a ausência total de responsabilidade do Estado e do atual governo brasileiro em não investir em pesquisa científica e muito menos repassar verba e fomento à pesquisa. Disponível em: <http://www.unifesp.br/campus/sao/epm/informes-antiores/237-ate-quando-sobreviveremos>. Acesso em: 22 jul. 2020

25 - Paralelamente com o que vivemos hoje, podemos fazer uma ponte com o que escreveu em 1996 Caio Prado Junior (2004, p. 120): "Seria aliás de estranhar que outra fosse a reação e atitude da burguesia brasileira em fase do imperialismo, dadas as vantagens e benefícios que lhes tem proporcionado. Ela recusa aliás considerar 'imperialista' as inversões de capital estrangeiro em empreendimentos no Brasil, e considera essas inversões simples transações comerciais estritamente limitadas ao plano de negócios privados, sem nenhuma caracterização de conjunto e sem implicações econômicas gerais e muito menos políticas. Essa posição da burguesia brasileira em face da questão do imperialismo, de fato ignorando-o, evidencia que, realmente, não o sente e percebe, limitando-se a considerar o fato concreto e imediato da afluência e presença no país de empreendimentos estrangeiros. E sob esse aspecto, a penetração do imperialismo na economia brasileira e suas atividades não pode ser para a burguesia brasileira, ou qualquer de seus setores tomados em conjunto, motivo de queixas. Em nenhum outro período da história brasileira como nestes últimos vinte anos em que o capital imperialista literalmente submergiu a nossa economia, a burguesia progrediu mais em seus negócios e mais enriqueceu e progrediu, e enriqueceu precisamente, em boa parte, graças ao esforço, impulso e exemplo que lhe trouxeram os empreendimentos e iniciativas imperialistas. Não somente isso é um fato incontestável, mas ainda a burguesia está plenamente consciente dele".

característica da vida em relação ao mundo, que é a de minar a durabilidade [...]” (ARENDR, 2010, p. 164). Como argumentou Hannah Arendt (2010, p. 166-168), vivemos numa sociedade do “*animal laborans*”, que se aniquila por meio do consumo, do entretenimento de massas e da economia do desperdício, que devora e descarta tudo que passa pelos processos vitais, que torna tudo fútil e supérfluo numa vida que não se fixa em nada que tenha durabilidade ou seja preservado.

Nesse sentido, podemos argumentar que a educação brasileira virou uma mercadoria a ser consumida e que tal modalidade não preserva a sua durabilidade material para as mudanças e as transformações da sociedade, faz perecer e esvanecer toda a dinâmica da educação como um produto a ser digerido e expelido pelo esgoto do mercado, que produz um grande rebanho que se acomoda e se ajusta apoliticamente ao gestor, ao líder e aos administrados do seu tempo e da sua vida. Hannah Arendt (2010, p. 405), com isso, descreve os indícios da “sociedade neoliberal” e “gerencial do capital”, que calcula os processos vitais globais das dores e penas dos homens e das mulheres que se deixam levar, submeter e a abandonar a sua individualidade, pois tal característica metamorfoseia os homens e as mulheres em seres funcionais e entorpecidos pelo comportamento tranquilizado da sua passividade mortal e estéril das atividades administrativas, das suas funções previstas e planejadas nas atividades comportamentalistas, deixando para trás a sua capacidade de agir e começar algo novo no mundo. Tal empreendimento da “sociedade neoliberal” e o processo de financeirização e gerenciamento do mundo da vida podemos encontrar nos argumentos de Pierre Dardot e Christian Laval (2016, p. 200):

A passagem do capitalismo fordista ao capitalismo financeiro foi marcada também por uma sensível modificação das regras de controle das empresas. Com a privatização do setor público, o peso cada vez maior dos investidores institucionais e o aumento dos capitais estrangeiros na estrutura da propriedade das empresas, uma das principais mudanças do capitalismo foram os objetivos perseguidos pelas empresas sob a pressão dos acionistas. De fato, o poder financeiro dos proprietários da empresa conseguiu dos gestores que estes exercessem pressão constante sobre os assalariados com o intuito de aumentar os dividendos e as cotações na bolsa. Segundo essa lógica, “a criação de valor acionário”, isto é, a produção de valor em proveito dos acionistas como determinam os mercados de ações, torna-se o principal critério de gestão dos dirigentes. O comportamento das empresas é profundamente afetado. Elas desenvolverão todos os tipos de meios para aumentar essa “criação do valor” financeiro: fusões-aquisições, recentralização no foco do negócio, terceirização de certos segmentos da produção, redução do tamanho da empresa.

A questão em jogo do processo de financeirização e gerenciamento do mundo da vida mediado pela sua lógica da “criação de valor acionário” no âmbito da educação brasileira e

da educação mundial destrói qualquer forma de democracia e justiça na sociedade, pois tal empreendimento do capital rentista impôs a ditadura dos novos capitalistas financeiros e acirrou as novas "formas de controle" que anulam o papel do indivíduo no mundo do mercado das ações e o tornam insignificante: "nessas sociedades, o acionista cede o controle de sua empresa, pois seu papel é de mero fornecedor de capital; a responsabilidade de direção cabe aos técnicos especializados que cumprem funções de controle [...]" (TRAGTENBERG, 2005, p. 11). Dentro dessa lógica, somos meros reprodutores do mercado e somos educados para sermos meros reprodutores de demandas exigidas pelo mercado que coage os processos de ensino e aprendizagem a se submeter ao império do capital²⁶, inviabilizando com isso uma educação para a autonomia, a liberdade, a postura crítica e a problematização das questões fundamentais da vida societária brasileira e mundial.

Nessa perspectiva de submissão e dependência do império do capital, não temos espaço para uma educação que tenha por finalidade a justiça social e a democracia, pois estamos presos e acorrentados aos grilhões das necessidades básicas que nos consomem no mundo da vida, que se pautam pela lógica da administração empresarial das necessidades econômicas do nosso capitalismo tardio que induz o ensino a uma mentalidade conformista, preguiçosa, oportunista, imediatista e inimiga da reflexão²⁷. Contudo, fica a questão:

- Como pensar a educação, a justiça social e a democracia mediante a onda conservadora, autoritária, positivista, a partir do império do capital, que é contrário ao pensamento crítico e carregado de imaginação sutil e refinada que viabiliza formas e material de resistência contrários aos que nos tornam dependentes, subservientes e submissos?

CAMINHOS E RESISTÊNCIAS: EDUCAÇÃO, JUSTIÇA SOCIAL E DEMOCRACIA VERSUS O IMPÉRIO DO CAPITAL

O caminho é promover e viabilizar um projeto de escola e de universidade plural que contemple os ideais das Luzes, ou seja, um projeto de educação que promova os princípios fundamentais do espírito público e democrático, que produza uma escola e uma universidade emancipadoras e críticas. Tal projeto precisa ampliar a potencialização da ciência e da tecnologia como fundamento da crítica que desenvolve a unidade do ensino, da aprendizagem e da pesquisa no Estado e na sociedade (cf. APEL, 2000, p. 148). Uma educação que

26 - Sobre esse assunto, ver Wood (2014).

27 - Sobre esse assunto, conferir, em Romano (1985, p. 166), as reflexões pontuais e válidas para a realidade das nossas universidades e seus espectros.

tenha como pressupostos a justiça social e a democracia precisa ser pensada, articulada e desenvolvida a partir de uma ciência como emancipação²⁸.

A ciência como emancipação é uma iniciativa e uma prática que pressupõem uma reflexão racional e crítica das relações entre ciência, tecnologia, educação e prática social da formação democrática para as vontades (cf. APEL, 2000, p 151), e para além do burocratismo, do tecnicismo e dos especialistas²⁹ de plantão³⁰, que dominam o cenário das decisões tomadas na educação brasileira com ares de neutralidade, falso desinteresse e pós-ideologia. O pano de fundo das nossas sociedades neoliberais é que o Estado brasileiro caminha cada vez mais para um governo de especialistas e técnicos (além, é claro, dos mecanismos de conchavos e trocas de favores na administração pública em benefício do privado) que não levam em conta os anseios, os projetos, as escolhas e as decisões democráticas das vontades reunidas da população, pois tais especialistas enxergam o povo como uma massa de bestas-feras infantilizadas³¹ que não têm capacidade de formação técnica para expressar suas vontades democráticas de forma articulada³², além do aumento das informações computadas estrategicamente nas páginas da internet e nos sistemas de informação que a população não sabe ajuizar politicamente e muito menos transformar em conhecimento. Temos com isso, segundo Karl-Otto Apel (2000, p. 152), um aprofundamento da despolitização e um enfraquecimento dos cidadãos do Estado, causado pelo excesso de informação não decodificada, não transformada e muito menos socializada em conhecimento para todos – a democracia nos tempos atuais parece uma ilusão vislumbrada pelos personagens da caverna de Platão.

Nesse ponto, a ciência como emancipação precisa ser pensada como uma "autodeterminação do cidadão" em conjunto e não como uma "autoalienação do ser humano" por estruturas técnicas e tecnológicas de manipulação sofisticadas e nada perceptíveis, pois o que devemos deixar claro é que a ciência é uma "força produtora" do desenvolvimento social e humano na sociedade e no Estado, em conflito oblíquo e direto com o capitalismo (APEL, 2000, p. 154). Tal perspectiva de ciência se fundamenta em uma abordagem epistemológica e cognitiva das possibilidades transcendentais da sua condição e constituição *objetual* que

28 - Aqui seguiremos algumas reflexões pontuais do filósofo alemão Karl-Otto Apel (2000) em seu texto "Ciência como emancipação? Uma apreciação crítica da concepção de ciência da 'teoria crítica'".

29 - Uma boa parte dos nossos secretários da Educação e ministros são economistas e não cientistas da educação.

30 - Na mídia, sempre aparecem os consultores educacionais dos diversos institutos – incluído o terceiro setor para opinar e vender suas ideias espetaculares sobre a educação pública no país –, um verdadeiro balcão de negócios educacionais no mundo maravilhoso da privatização do ensino.

31 - "Se Locke compara o trabalhador assalariado a uma 'besta de carga' e Burke tropeja contra a 'multidão suína', Rousseau censura as classes superiores pela tendência de assimilar ao 'boi' ou a um animal doméstico os infelizes oprimidos por um trabalho incessante" (LOSURDO, 2004, p. 50).

32 - Ludwig Von Mises retoma o discurso da tradição liberal clássica da "multidão sempre 'criança': A grande massa não possui a capacidade de pensar logicamente [...]. A maior parte dos homens não tem aquela capacidade espiritual que é necessária para compreender os problemas bastante complicados da vida social" (LOSURDO, 2004, p. 243-244).

se relaciona entre si e elabora seus interesses subjacentes ao processo do conhecimento, como Habermas abordou e pensou ao fundamentar a relação entre as "1) ciências naturais empírico-analítico (*science*); 2) o das ciências humanas e hermenêuticas; e enfim 3) o da 'teoria crítica' [...]" (APEL, 2000, p. 156). Sobre a primeira perspectiva, podemos pontuar:

À *science* empírico-analítico, ou seja, à sua constituição objetual possível, bem como à possível checagem experimental de suas hipóteses, subjaz como contorno transcendental o interesse diretor "pelo possível asseguramento e ampliação informativos do agir controlado de maneira bem-sucedida"; em suma: "interesse cognitivo pela disposição técnica de processos objetivados". Com a possibilidade de checagem experimental, o contorno transcendental desse interesse cognitivo garante ao mesmo tempo a linha de continuidade entre saber científico e avaliação técnica (APEL, 2000, p. 156).

A segunda perspectiva:

Às ciências humanas hermenêuticas, ou seja, à abertura possível de sentido e checagem de hipóteses de sentido em meio à experiência comunicacional, subjaz o interesse cognitivo "pela conservação e ampliação da intersubjetividade do acordo mútuo possível e orientado para ação". Já que a compreensão do sentido – como demonstrou H. G. Gadamer a partir do problema da "mediatização da tradição" – só é possível à medida que o interprete também projeta na abertura de um mundo situacional diverso o horizonte de mundo de sua própria existência, e já que todo o Compreender hermenêutico deve inserir-se no contexto de um acordo mútuo sobre possibilidades e normas do agir, estabelecido entre pessoas que vivem hoje, Habermas define, de forma breve, o interesse cognitivo prático (APEL, 2000, p. 157).

E a terceira é a teoria crítica:

[...] o interesse cognitivo diretor da "teoria crítica" – segundo o programa sintético da "Escola de Frankfurt" – deve compatibilizar o anseio (pós-ontológico) de uma filosofia que é ao mesmo tempo cognitivo-crítica e engajada (do ponto de vista prático) com o anseio de uma ciência social ideológico-crítica, incluída aí a psicanálise. Para esse programa, Habermas recorre ao "interesse cognitivo emancipador" (APEL, 2000, p. 157).

A questão entre as três perspectivas é que precisamos do embasamento empírico-técnico e racional-lógico e analítico-operacional da ciência como forma de aprender uma determinada forma da realidade testável, contudo devemos ter ciência da possível manipulação dos dados dentro do contexto social e com uma certa restrição no caso das ciências naturais – passível de erros –, mas que pode ter uma relação crucial com a tradição e as novas possibi-

lidades de interpretação dos fenômenos que revelam os sentidos e os significados que se comunicam e interagem pela práxis da comunicação para além da elucidação das operações lógicas das ciências experimentais e para além delas, como no caso dos textos que comunicam as decorrências de um processo histórico, cultural, econômico e político, pois tal perspectiva vislumbra a possibilidade de ressaltar pela hermenêutica o interesse cognitivo e a intersubjetividade dos acordos mútuos que podem ter uma relação tênue ou não com a teoria crítica, que aborda dialeticamente os mecanismos ideológicos dos movimentos das contradições e dos interesses que movem os indivíduos e a sociedade, tal como elucidar criticamente as condições de emancipação de "todos os indivíduos" e de "toda a sociedade" que não se reduzem à emancipação de uma elite partidária que manipula e administra os "interesses objetivos de todos", sem promover e "levar em conta a vontade dos indivíduos" (cf. APEL, 2000, p. 165). A questão aqui é a educação como ciência que se emancipa pela socialização do conhecimento, que passa pela relação da comunidade comunicativa dos cientistas-professores, pelos estudantes e pelo público-cidadão, que relaciona a "unidade entre pesquisa e ensino" como forma ideal de promover as demonstrações argumentativas testadas, validadas e mediatizadas pelas contribuições científicas debatidas, refletidas e discutidas em meio aos acordos mútuos públicos e constantes entre as pessoas em suas diversidades de formas, normas e estilos possíveis de vida (APEL, 2000, p. 169). Como o próprio Apel (2000, p. 170-71) argumentou:

O pressuposto de um acordo mútuo sobre objetivos e valores não me parece ser tão desesperadamente irracional quanto supõem reiteradamente os representantes do cientificismo. Ainda assim, é propositado pensar aqui na comunidade crítica em busca de acordo mútuo, que os representantes da ciência neutra precisam formar entre si, para conferir validação às proposições dessa mesma ciência. Pois na dimensão crítica e intersubjetiva do acordo mútuo os cientistas que pretendem apenas descrever e elucidar veem-se diante da necessidade de observar os parâmetros de valores de uma ética mínima, justamente em virtude de uma ciência isenta de valores: inclui-se aí, por exemplo, o respeito recíproco pelos cientistas como sujeitos autônomos que manifestam livremente suas opiniões, e cujos argumentos críticos devem ser levados a sério, mas também testados, no sentido de ver se respeitam os argumentos dos colegas.

Guardando as devidas proporções e os contextos de sua época, a proposta de Apel da comunidade crítica de comunicação não difere muito da proposta de uma organização coletiva de cientista pensada por Francis Bacon, como salientou Paolo Rossi (2006, p. 122):

[...] a conquista de verdades novas não pode ser para Bacon obra de um indivíduo, mas tão somente de uma coletividade de cientistas organizada para esse fim. Foi dito muito

acertadamente a esse respeito que muitos mal-entendidos sobre o pensamento de Bacon teriam sido evitados se tivesse sido observada a relevância que dava ao fator social, tanto na pesquisa, quanto no escopo do conhecimento. A partir desse ponto de vista é que nos propomos acenar aos projetos de Bacon para uma nova organização do saber científico. A luta em favor de uma coletividade organizada de cientistas financiados pelo Estado ou por outras instituições de utilidade pública, e a tentativa de criar uma espécie de internacional da ciência foram levadas adiante por Bacon, com extrema coerência, durante toda a sua vida.

A comunidade científica pensada por Francis Bacon é marcada pelo trabalho coletivo e colaborativo, tendo como finalidade o bem-estar da sociedade, e nesse sentido é que se pode afirmar que a "ciência tem, portanto, [...] caráter público, democrático, colaborativo; é feita de contribuições individuais que visam um sucesso comum patrimônio de todos [...]" (ROSSI, 2006, p. 128). A ciência para Bacon é uma realidade da cultura, e tal perspectiva carrega valores éticos, políticos e econômicos. De acordo com Bacon (apud ROSSI, 2006, p. 128-129):

Podemos distinguir três tipos ou graus de ambição humana. O primeiro é o daqueles que desejam ampliar o próprio poder na sua pátria, e esse é um tipo vulgar e degradado. O segundo é daqueles que procuram amplificar o poder e o domínio da pátria no gênero humano. Este tem em si certamente maior dignidade, mas não menor cupidez. Finalmente, um homem que se esforce para aumentar o poder e o domínio do gênero humano no mundo, tal ambição, se é que assim pode ser chamada, é de todas a mais saudável e a mais augusta.

Tal aproximação entre a coletividade de cientistas pensada por Bacon e a elaborada por Apel tem como pano de fundo as questões sociais que a ciência, o conhecimento e a pesquisa constroem a partir da publicidade e da democratização do conhecimento e do saber que aumentam o poder do gênero humano e emancipam os cidadãos por meio da comunidade de comunicação crítica, de acordo com o autor:

[...] composição teórica científica mediatizada por um engajamento prático, quanto, por outro lado, da práxis política mediatizada pela composição teórica científica. E a forma estatal da democracia pode ser vista, em minha opinião, como a tentativa de realizar no âmbito da política regras fundamentais de funcionamento da comunidade de comunicação crítica e ilimitada que se pôde institucionalizar com certo êxito no âmbito da ciência. Justamente para que se possibilite tal coisa, no entanto, não se pode suspender a diferença conceitual entre ciência e política, já institucionalizada há alguns séculos de maneira eficiente na prática (APEL, 2000, p. 176).

Contudo, Apel (2000, p. 176) complementa que

[...] não se confere algo como um "mandato político" diretamente à ciência, mas sim a uma universidade organizada democraticamente, e que não se trata aí de um mandato político pura e simplesmente, mas de um mandato concernente a política científica que já está sendo cumprido, na prática, e que não deveria sofrer restrições por parte do Estado, mas sim ser ampliado por ele. Ele bem poderia ser interpretado pela filosofia como um mandato destinado à co-participação na realização das condições de possibilidade políticas da ciência, inclusive de sua função emancipadora de esclarecimento.

A ciência como postura política da comunidade de comunicação crítica é uma atividade vista como forma de organização em conjunto do conhecimento e do saber que precisa ser independente de qualquer forma de determinação do Estado, do mercado e do império do capital, pois, por meio das suas investigações, pesquisas e do modo de pensar, deve imperar a racionalidade livre de quaisquer amarras. Nesse sentido, a ciência não pode simplesmente se submeter à imediatez preguiçosa que não abstrai os fenômenos da realidade e da lógica mercadológica do capital que ditam o *topos* do seu objeto e sujeito de pesquisa, mas criar condições de possibilidade de políticas de ciência que promovam a função emancipadora do esclarecimento da educação que implode com qualquer forma de viver, que gera situações de dependência e subordinação econômica, pois para nós a ciência, como um projeto de emancipação, produz uma sociedade mais justa e democraticamente mais participativa em todas as suas esferas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para ser possível pensar e concretizar a educação como projeto de justiça e democracia em tempos de retrocesso político oriundo do atual governo ilegítimo que está no poder no Brasil, um dos desafios é fazer frente ao processo de globalização de todas as dimensões da vida humana, enfrentar a massificação embutida nos meios de comunicação social que buscam formar e manter a todo custo o projeto neoliberal como a única forma possível de produzir os bens necessários para a manutenção e satisfação humana, visando à construção de um cidadão do mundo, muitas vezes distanciado de sua realidade, para poder pensar e concretizar um modelo social, político e econômico alheio à sua história, procurando nivelar todos num determinado padrão cultural e educacional.

Que haja espaços efetivos para a participação da população brasileira nas decisões que afetam os destinos de todos e que a educação cumpra o que se espera dela, isto é: que não seja uma mera aplicação e seguimento cego da atual política institucional na construção do

cidadão, mas que cada indivíduo possa participar e atuar democraticamente na vida política. A educação só cumprirá seu papel se atuar como elemento verdadeiramente formador, situando assim cada cidadão para entender as relações entre o local e global, que possa entender e analisar o atual processo da economia que busca criar um cidadão do mundo, nivelando todos num padrão econômico mundial, sem considerar a heterogeneidade das sociedades e suas formas locais de organização social.

A educação só cumpre sua função numa sociedade democrática se prioriza uma cultura do pensamento e não a preocupação exclusiva na formação de supereducandos, dotados de todas as habilidades e competências para o mercado de trabalho; uma formação não doutrinária, voltada para uma formação para a autonomia do pensar, do falar e do agir.

É preciso pensar nas relações existentes entre a educação, a justiça social e a democracia para viabilizar de forma efetiva relações sociais igualitárias, tendo como objetivo o acesso de todos os homens, mulheres e crianças aos bens necessários para uma vida digna.

Para fazer frente ao império do capital, é preciso continuamente investigar como, no processo educativo, podem-se ensinar os valores necessários à vida democrática e de que forma a educação pode contribuir para a formação do cidadão num país injusto e desigual como é o Brasil. É preciso propor uma formação para além dos interesses econômicos e do mercado, em que a educação sofre as influências nefastas do capital financeiro especulador. Uma formação que não esteja unicamente atrelada aos modelos de gestão que funcionam como manutenção das desigualdades dentro do atual sistema econômico vigente na sociedade brasileira.

É preciso pensar numa outra sociedade, em que a cidadania não seja encarada como uma habilidade a ser desenvolvida individualmente e não como uma construção tendo por base as relações sociais, em que o indivíduo é estimulado para competir no mercado e nas suas relações com os demais, não se constitui no coletivo e sim de sua capacidade pessoal de inserção na sociedade.

Em terras tupiniquins, para se pensar nos caminhos e nas (re)existências ao modelo econômico proposto pelo atual governo ilegítimo, a educação pode apresentar caminhos para a construção da realidade social se puder propor ações para transformar a sociedade em sua base, nas suas raízes, em que nascem os problemas sociais que afetam a vida de todos. Nesse sentido, a educação pode ser libertadora pela forma como atua na relação entre o conhecimento e a sociedade, pois a crítica que ela pode fazer ao sistema econômico vigente que a tudo e a todos submete e enquadra se torna crítica da sociedade num todo, denunciando a atual ideologia neoliberal como modeladora e instauradora da vida social a partir de seus próprios interesses. Trata-se de um grande desafio!!!

Education, social justice and democracy: a necessary reflection in uncertain times

Abstract: This article aims to reflect on the education, social justice and democracy in Brazil. For that, it will be applied as an interpretation key, the political, social and religious thought. Recent events in the Brazilian politics and the attacks on social rights camouflaged by future protective actions, are the most perverse forms to interrupt the improvement of public politics that could promote the social justice. So, in mostly, the education becomes focus of the private and market action, being favoured by the lacuna in the political legitimacy and in the contingency of public resources, which immobilizes the priority demands in any areas of government. Independently of last events, the education when it is democratic, thought, articulated and developed based on science like emancipation, surely it can be a fundamental component for searching a right way to the social justice.

Keywords: Education. Social justice. Democracy. Social rights. Brazilian politics.

REFERÊNCIAS

A ESQUERDA menosprezou a importância da democracia, diz Leda Paulani. *IHU On-Line*, 28 jul. 2017. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/570051-a-esquerda-menosprezou-a-importancia-da-democracia-diz-leda-paulani>. Acesso em: 30 jul. 2017.

APEL, K.-O. *Transformação da filosofia II: o a priori da filosofia da comunidade de comunicação*. Tradução Paulo Astor Soethe. São Paulo: Edições Loyola, 2000. 491 p.

ARENDT, H. *Origens do totalitarismo*. Tradução Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. 565 p.

ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. Tradução Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 1992. 348 p.

ARENDT, H. *A condição humana*. Tradução de Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. 407 p.

CALEGARI, I. P.; RODRIGUES, Q.; GOMES, B. P. As reformas, os direitos e a economia: o que sobrará depois? *Le Monde Diplomatique Brasil*, 23 maio 2017. Disponível em: <http://diplomatique.org.br/as-reformas-os-direitos-e-a-economia-o-que-sobrara-depois-2/>. Acesso em: 5 jun. 2017.

CONDORCET, J. A. N. C. *Cinco memórias sobre a instrução pública*. Tradução Maria das Graças de Souza. São Paulo: Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", 2008. 261 p.

DARDOT, P.; LAVAL, C. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. Tradução Mariane Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016. 413 p.

- FRIGOTTO, G. (org.). *Escola "sem" partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro, LPP, 2017. 144 p.
- GUIMARÃES, C. *O lucrativo mercado da educação superior*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 24 jul. 2013. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/o-lucrativo-mercado-da-educacao-superior>. Acesso em: 28 jul. 2017.
- HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Tradução Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985. 254 p.
- LOSURDO, D. *Democracia ou bonapartismo: triunfo e decadência do sufrágio universal*. Tradução Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; São Paulo: Editora Unesp, 2004. 372 p.
- PLATÃO. *As Leis, ou da legislação e epinomis*. Tradução Edson Bini. Bauru: Edipro, 1999. 543 p.
- PLATÃO. *A República*. Organização e tradução J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2006. 418 p.
- PRADO JUNIOR, C. *A revolução brasileira*. São Paulo: Brasiliense, 2004. 480 p.
- REALE, G. *Para uma nova interpretação de Platão: releitura da metafísica dos grandes diálogos à luz das "doutrinas não-escritas"*. Tradução Marcelo Perine. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- ROMANO, R. *Corpo e cristal: Marx romântico*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1985.
- ROMANO, R. *O caldeirão de Medéia*. São Paulo: Perspectiva, 2001. 438 p.
- ROMANO, R. *O desafio do Islã e outros desafios*. São Paulo: Perspectiva, 2004. 340 p.
- ROSSI, P. *Francis Bacon: da magia à ciência*. Tradução Aurora Fornoni Bernardini. Londrina: Edel; Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2006. 447 p.
- SCHWARTZMAN, S. *Um espaço para a ciência: a formação da comunidade científica no Brasil*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2015. 281 p.
- TOUBOUL, H. *Marx/Engels et la question de l'individu*. Paris: Presses Universitaire de France, 2004. 337 p.
- TRAGTENBERG, M. *Administração, poder e ideologia*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", 2005. 240 p.
- VAZ, H. C. L. *Introdução à ética filosófica 1*. São Paulo: Edições Loyola, 2015. 448 p.
- VERNANT, J.-P. Prometeu e a função técnica. In: VERNANT, J.-P. *Mito e pensamento entre os gregos: estudos de psicologia histórica*. São Paulo: Paz e Terra, 1990.

VIVEMOS um processo de reversão neocolonial. Entrevista de Plínio de Arruda Sampaio Jr. *IHU On-Line*, 13 maio 2012. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/509442-neodesenvolvimentismo-uma-estrategia-de-propaganda-dos-governos-lula-e-dilma-entrevista-de-plinio-de-arruda-sampaio-jr>. Acesso em: 21 jun. 2016.

WOOD, E. M. *O império do capital*. Tradução Paulo Cesar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2014. 151 p.

Recebido em junho de 2019.

Aprovado em junho 2020.