Educação e cultura autoritária no cenário da Modernidade Líquida/Flexível: repensando a ação docente em sentido democrático e emancipatório

Dr. Sidinei Pithan da Silva
Professor do Departamento de Humanidades e Educação – Unijuí. Professor do Curso de Educação Física da Unijuí e do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências – Unijuí. Coordenador do Mestrado Profissional em Educação Física – Unijuí /Unesp. Doutor em Educação (UFPR). Mestre em Educação nas Ciências (Unijuí). Graduado em Educação Física (UFSM), Farmácia (UFSM) e História (Unijuí)

Introdução:

O reconhecimento de que algo não vai bem na agenda da modernidade educacional, no sentido de que percebemos um descompasso entre os ideais proclamados no século XVIII, e, os ideais realizados ao longo dos três séculos, nos desafia a rever as tradições que fundam a educação no projeto da modernidade. A presença de uma cultura autoritária no seio das sociedades contemporâneas, materializada por um culto à exclusão, abandono e punição dos estranhos e dos diferentes, bem como à naturalização de uma condição de dominação e exploração instaurada sob o signo do capitalismo e sua lógica de exploração, ampliando as desigualdades, nos desafia a investigar as raízes do mundo moderno, e sua metamorfose ao longo do século XX. Mesmo sem ser exaustivo, cumpre-nos recuperar este sentido manifesto pelo reconhecimento de que cultura e educação nascem juntas na modernidade sólida/clássica (XVI-XX) e que se modificam no cenário da modernidade flexível/líquida (XXI). Refletir permanentemente sobre estes vínculos torna-se uma tarefa inadiável para pensar e compreender o presente. Principalmente, quando queremos entender a crise do neoliberalismo, e da democracia liberal, e a emergência de formas culturais populistas e autoritárias que se inscrevem, muitas vezes, em uma agenda pré-moderna.

Neste sentido, a partir de um enfoque hermenêutico e crítico dialético, procuramos, no primeiro momento do texto, compreender o lugar que a categoria cultura ocupou ao lado da categoria educação, no projeto emancipatório e/ou colonizador da modernidade sólida. Em sentido semelhante, procuramos refletir, no segundo momento do estudo, sobre a emergência de formas culturais autoritárias e populistas, que se presentificam no cenário do capitalismo contemporâneo, aqui

denominado e assumido pela ideia metafórica de modernidade líquida/flexível. Enfatizamos certas singularidades deste tema a partir da realidade brasileira, produzidas a partir dos últimos anos, retomando marcos históricos da caminhada da cidadania, da república e da democracia no Brasil. Ao fundo, queremos saber: Quais os novos desafios que se colocam à docência e à educação em sentido emancipatório e democrático em tempos de uma cultura líquido-moderna? Há possibilidade de uma cultura reflexiva e crítica na educação em meio de uma cultura funcional que alimenta ódios, discriminações, desengajamento e esquecimento? Nossa hipótese, esperançosa, é de que sim, podemos e necessitamos, alimentar sentidos profundos e amplos sobre o valor da educação, do conhecimento e da reflexividade, em seu vínculo com a liberdade, a democracia, a república, a justiça, a igualdade, a diferença, a solidariedade, mesmo quando a cultura consumista teima em desvalorizar e retirar da agenda formativa tudo que não é funcional e instrumental.

Educação e Cultura na Modernidade sólida/clássica: a identidade nascente da docência

O termo modernidade sólida aqui referido no título se orienta pela concepção de Zygmunt Bauman (2001) acerca da ideia de um mundo que fora projetado para durar. O entendimento de Bauman (2010), é de que os intelectuais modernos, bem como a sociedade moderna em geral, precisaram recriar os fundamentos herdados da tradição teológica e feudal a fim de criar um mundo novo. A metáfora do sólido ajuda Bauman (2010) a desenhar um conceito, um tipo ideal, como ele denomina, a partir de Max Weber, que ilustra a ideia de que a consciência moderna, a sociedade moderna, surge a partir do momento em que assume a noção de que o mundo é uma permanente construção e obra da cultura. A diferenciação empregada para qualificar uma fase da modernidade de -sólida, e outra de -líquida, para Bauman (2001), gira em torno da noção de que a primeira foi concebida e projetada para durar, enquanto a segunda sabe-se, ou é assumida, como uma forma contingente, em movimento, em transição, que não apenas não tem um telos final, como tem também pouca durabilidade, devido à velocidade das transformações sociais impostas pelo capitalismo.

Walter Benjamin (2012, p.13), nos indicaria que este caminho, ou escolha, nos desafia a “escovar a história à contrapelo”. Uma espécie de consciência histórica de que se algo não vai bem no presente, deve-se ao modo de como foi escrito e produzido nosso passado, ou mesmo de reconhecer de que “não há documento de

cultura que não seja também documento de barbárie" (BENJAMIN, 2012, p.13). Um pouco deste passado, que hoje se encontra encrustado em nosso presente, contêm a história de nossa aspiração e luta por liberdade, justiça e igualdade, e outro tanto, contêm a história das batalhas perdidas, ou das ilusões criadas em torno das utopias cientificistas e produtivistas, cunhadas sob o signo do progresso. Em nome desta ambivalência do projeto social moderno, encontramos uma chave de leitura para pensar o sentido de uma cultura emancipatória e democrática na educação para o tempo presente. Ela não se dá por um culto ao passado monumental, mas pelo reconhecimento de que a tarefa da educação é eminentemente cultural, isto é criação humana, e que portanto, a reflexividade filosófica e a consciência histórica lhe são constitutivas. Esta tarefa árdua e desafiadora que requer a "dialética da história" (MARQUES, 1992, p. 3) nos conduz aqui a reexaminar os pressupostos constitutivos do mundo moderno em torno da educação e da cultura, objetivando compreender a questão da emancipação e do autoritarismo embutidos no ideal de educação e escolarização. Iremos advogar que o nascimento dos ideais das tradições liberais e republicanas, ao longo dos três séculos que nos antecederam, não necessariamente constituem os ideais das tradições democráticas, o que nos sugere, que para pensar um projeto de educação para a democracia hoje, ou para a cidadania, em tempos pós-democráticos, precisamos uma articulação complexa entre as aspirações das tradições liberais, republicanas, democráticas, socialistas e anarquistas, o que nos sugere particular valor para a cultura do diálogo, e do pensamento crítico, no âmbito de uma prática pedagógica problematizadora, tal como a sinalizada por Marques (1992), Paulo Freire (2014), Henry Giroux (1997; 2001) e Zygmunt Bauman (2009; 2017).

Em um sentido ampliado e genérico, os grandes sentidos que fundamentam a expansão do sistema educacional moderno a partir da Revolução Francesa (XVIII) são constitutivos das expectativas que se depositam na força motriz do vértice educacional (BOTO, 1996). Em outras palavras, poderíamos dizer que as sociedades modernas, sob o pensamento de seus intelectuais, assumem e desenvolvem certa autoconsciência de que o mundo é uma permanente construção cultural (BAUMAN, 2009). Para tanto, depositam nas forças da razão, do intelecto humano, as esperanças de que ao expandir seu poder de conhecimento sobre o mundo possamos torná-lo habitável e adequado ao progresso moral e social do homem (HARVEY, 2006). Este parece o indicativo do imaginário pedagógico da modernidade, em sua fase sólida. Ele deposita suas forças na ideia de que o homem é um ser cunhado pela educação. É ela que nos faz humanos. De forma contrária ao ideal de formação pressuposto pela patrística e pela escolástica

medieval, o qual apontava para ao além mundo (transcendente) como o lócus de uma verdade teológica sobre o homem, o ideal moderno procura extrair do próprio homem e de seu conhecimento sobre si (subjetividade transcendental), a verdade e a ideia antropológica que o guiará na história de seu devir no mundo imanente (KANT, 1980; 1985; 2004). Este parece o sentido pressuposto por Immanuel Kant em seu tratado – Sobre a pedagogia (2002), escritos entre 1776 e 1787, o qual traduz o espírito da modernidade em geral. [1]

Mesmo que não possamos traçar e demonstrar plenamente que o ideário kantiano já representa uma ruptura total com a religião, torna-se possível perceber um deslocamento na ideia de formação e de finalidade da educação. Está em curso, ao longo da modernidade e, especificamente no século XVIII, um sentido e um imaginário em torno da educação, que pouco a pouco minará as crenças tradicionais em torno do sentido do ato de educar. Os vínculos entre os acontecimentos históricos e a vida intelectual nascente são perceptíveis em medida que entendermos que os próprios escritos de Rousseau (1978a; 1978b) acabam por fornecer elementos que impulsionam os movimentos revolucionários na França do século XVIII (KOSELLECK, 1999). Os mesmos escritos deste autor também alimentam a ideia de que a vida de uma sociedade e do poder que a determina assentam-se sob o crivo de um contrato social e de uma Constituição. Kant (2002), mesmo que vivendo na Alemanha, não deixará de testemunhar e de participar do movimento intelectual e histórico que atravessam as sociedades modernas. Em seu íntimo há uma aposta na expansão das condições morais do homem por intermédio da cultura, da ilustração e da educação.

A expectativa que se nutre no interior da intelectualidade moderna é a de que a cultura e a disciplina constituem nossa forma humana e individual de ser. Os novos educadores não deverão se descuidar da infância, no sentido de abandoná-la às suas próprias forças. Tampouco o Estado-Nação deverá deixar de investir na constituição de um novo corpo de cidadãos e de trabalhadores. Estão criados os elementos centrais que movem o mundo social moderno e que alimentam o sentido e a tarefa das instituições escolares e universitárias: o conhecimento, a cidadania e o mundo do trabalho. A vida universitária parece estar permanentemente implicada com a expansão da criatividade e do conhecimento pelo viés da pesquisa e do cultivo da autonomia, apostará Humboldt na esteira de Kant (HUMBOLDT, 1997). A universidade, para Kant (1993), seria o lócus central de um projeto de formação que não apenas permitiria com que o mundo funcionasse, como que fundamentalmente constituísse uma cultura reflexiva sobre ele. No Brasil, a ideia de

universidade inaugurada por Anísio Teixeira, também perseguirá esta ideia, em medida que entende que sem universidade não existirá povo: “Àqueles que não as tem também não tem existência autônoma, vivendo, tão somente, como um reflexo dos demais” (TEIXEIRA, 1997, p,122).

O progresso da razão, e a aposta no universo do esclarecimento, colocam-se como saídas para uma sociedade que busca novas formas de liberdade em torno da problemática do poder monárquico. O movimento do imaginário educacional que constitui o pano de fundo da atividade docente na modernidade nascente, entre os séculos XVII e XIX, é plenamente condizente com as expectativas das sociedades seculares que se opõe às sociedades teológicas. No entanto, o curso posterior que os sistemas educacionais modernos assumem, não corresponde apenas aos ideais políticos e morais de uma sociedade em busca de autogoverno, como também e, principalmente, à legitimação e instituição de novas formas de controle das subjetividades nascentes. Zygmunt Bauman (2010), vincula este projeto social moderno com a crescente tarefa de uma sociedade que busca uma forma para sua administração, na qual o poder carece de conhecimento, e ele se manifesta por meio de sua intelectualidade. Estava nascendo, na versão de Bauman (2010), junto com ideais da razão, não apenas as promessas de uma forma filosoficamente projetada de cidadania, como também os modos concretos de sua existência, ainda em tempos monárquicos. A docência enquanto atividade educadora e formativa, e enquanto profissão irá emergir neste bojo de acontecimentos, tornando-se ao longo do século XIX, uma atividade cada vez mais ligada ao Estado-Nação e aos pressupostos da economia nascente.

Sob este crivo, cumpre-nos entender que a promessa de um mundo livre dos grilhões da fé teológica e dos poderes clericais, feita pela modernidade, deu lugar a um mundo marcado pela fé nos produtos da ciência e nos poderes crescentes de uma burguesia nascente. Estavam postos os ideais seculares que iriam constituir as contradições e ambivalências do mundo moderno e, por conseguinte, da educação e da cultura moderna. De um lado, as apostas na liberdade e na democracia, no progresso espiritual do homem, e de outro as apostas nos interesses pessoais e econômicos dos indivíduos, das empresas e dos Estados. Sob o signo da primeira aposta, temos a herança idealística de um projeto (político) liberal e civilizatório, que aspirava a universalização e a democratização da Cultura, pela via do Estado-Nação, o qual ampara-se na retórica dos Direitos Humanos, Estado Democrático de Direito, e na universalidade do ser humano, sobrepondo-se à particularidade (cultura) dos interesses privados (BOBBIO, 2013). Sob o signo da segunda aposta,

Institut Paulo Freire de Espanya ·
https://www.rizoma-freireano.org/educacao-e-cultura-autoritaria-no-cenario-da-modernidade-liquida-flexivel-repensando-a-acao-docente-em-sentido-democratico-e-emancipatorio/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

temos a herança materializada de um projeto (econômico) liberal, que mostrou sua face imperialista e colonizadora durante cinco séculos, impondo sua Cultura (a europeia) às demais culturas, o qual ampara-se na retórica da mão livre do Mercado, e da suposta universalidade de uma forma social, amparada na racionalidade econômica e instrumental, sobrepondo-se à todas as formas singulares de vida (DUSSEL, 1993; GIACÓIA JUNIOR, 2001; VATTIMO, 2006). Esta crítica ao ideário moderno irá iluminar parte da crítica contemporânea, ao final do século XX (modernidade flexível/líquida), e desenhar novas perspectivas sobre o conhecimento, a subjetividade e a docência no adentrar do século XXI.

Educação e cultura autoritária na Modernidade líquida/flexível: repensando a docência em sentido democrático e emancipatório

Neste segundo momento do texto, iremos tematizar a emergência de uma forma de cultura autoritária que se manifesta no cenário da modernidade flexível/líquida. Em linhas gerais, tentaremos entender o caso brasileiro, e sua inserção no quadro deste panorama da modernidade, analisando como entre 2010 e 2020, manifestou-se no mundo e no Brasil, este caldo cultural autoritário, que marcou a emergência de uma perspectiva populista no âmbito da política. Nossa opção teórica, embora tenha o entendimento de outras obras, que sinalizam para esta crise da democracia liberal, tal como a de Mounk (2019), intitulada *O Povo contra a Democracia: por que nossa liberdade corre perigo*, ou mesmo a de Chantal Mouffe (2019), que procura mostrar que estamos além do neoliberalismo, e talvez na pós-democracia, denominada, *Por um populismo de esquerda,* acaba por amparar-se no diagnóstico da historiadora Lilia Moritz Schwarcz *, Sobre o autoritarismo brasileiro*(2019), procurando extrair algumas preocupações de ordem pedagógica para pensar um sentido democrático e emancipatório para a docência.

Em um de seus últimos livros, Schwarcz (2019), teoriza sobre as mesmas preocupações que temos esboçado até então acerca de uma forma de autoritarismo que circula no Brasil em tempos de cultura líquido-moderna. A autora desafia aos leitores a ler a obra para compreender nossa própria história, a fim de que possam entender sobre por que: a) vivemos períodos tão “intolerantes e violentos”; b) “manifestações autoritárias” amparadas em “discursos que desfazem abertamente de um catálogo de direitos civis que parecia consolidado”; e de forma mais preocupante, c) ocorra “o crescimento de uma política de ódios que transforma adversários em inimigos” (SCHWARCZ, 2019, p.25). A descrição disso

que ocorre no Brasil, é comparada com os acontecimentos conservadores do que ocorre em outros países, tal como a Hungria, Polônia, Estados Unidos, Rússia, Itália, Israel; o que parece estar em questão é uma nova batalha pela “verdadeira” história. A obra em geral parte das dores do presente, para então situar e mapear nossa história brasileira de cinco séculos – colonial, imperial e republicana, na interface da escravidão e do racismo, do mandonismo, do patrimonialismo, da corrupção, da desigualdade social, da violência, das questões de raça e gênero e da intolerância. Na versão da autora, compreender o mito da democracia racial é uma forma importante “para entender como se consolidam práticas e ideias autoritárias no Brasil”, mas precisamos entender estas muitas outras formas de autoritarismo que também se presentificam (SCHWARCZ, 2019, p.25).

O quadro teórico esboçado pela autora, mesmo que indiretamente, nos leva para o problema da forma como se materializou a modernidade no Brasil. Sob este aspecto, iremos retomar algumas questões que estão em jogo na constituição da modernidade em geral, para depois retornarmos ao problema do autoritarismo e do populismo no Brasil, tentando entender as relações entre cultura e educação no mundo líquido-moderno. Para tanto, nosso referencial, embora parta desta problemática, embutida na forma como temos para contar a história e entender o autoritarismo no Brasil, nos exige uma interrogação radical, de conjunto, que tematize, a questão da educação, da cultura e da modernidade. Zygmunt Bauman (2009), amparado na crítica feita por Theodor Adorno (2003) à sociedade moderna, tematiza o lugar da cultura crítica como algo que se opõe ao mundo funcional, o que nos sugere, se mantemos algum grau de esperança na educação, que ela seja uma forma de cultura que se mantenha como algo que vá além da mera autopreservação da espécie, e se coloque como uma condição fundamental para nossa liberdade. Segundo Adorno (apud BAUMAN e MAZZEO, 2019, p.8), “Chama-se realidade material o mundo do valor de troca, [porém a cultura] se recusa a aceitar a dominação deste mundo”.

O movimento de construção de uma nova forma e sentido para a educação configurou ao longo da modernidade europeia, entre os séculos XVI e XIX, um grande esforço para não apenas desconstruir o “magma de significados” (CASTORIADIS, 1987) que solidificava o mundo medieval e suas formas de poder, como também para construir um novo formato de sociabilidade. O termo cultura no mundo sólido-moderno, representou, como vimos, esta espécie de autoconsciência da intelectualidade moderna acerca de seu papel na construção e definição dos rumos do mundo. O termo educação, nasce como seu correlato, em sentido de que

em medida que as aspirações e ambições por criar um mundo novo nasce, ampliam-se os investimentos para sua realização. O processo de escolarização, em última instância, encontra-se ligado a este duplo movimento, de por um lado construir uma civilização movida por impulsos racionais e, por outro, consolidar no seio da vida da sociedade civil uma presença cada vez mais marcante dos valores proclamados pela ótica do Estado-Nação. No contexto da modernidade sólida, “o conceito de cultura era em si um lema e um apelo à ação”, sendo que “o conceito presumia a existência de uma divisão entre os educadores, relativamente poucos, chamados a cultivar as almas, e os muitos que deveriam ser objeto de cultivo” (BAUMAN, 2013, p.13).

A configuração deste modo de vida, está associada não apenas com as revoluções liberais, como que fundamentalmente, com a revolução industrial e o capitalismo. Uma nova forma e sentido para o trabalho e a economia, impulsionam as ambições e expectativas desta cultura sólido-moderna, a qual pouco a pouco mina as formas de moralidade tradicionais, instaurando uma nova ética, a qual sustenta o valor do trabalho, e, logo do acúmulo de capitais, como valor e critério universal de vida. O termo sociedade de produtores, amplamente utilizado por Zygmunt Bauman (2009), representa esta etapa da vida moderna, ou melhor, do processo de modernização, na qual há um casamento entre o capital e o trabalho, e este último é responsável pela expansão ilimitada da produção, e logo por permitir a reprodução social desta lógica. Este sentido da ideia de esclarecimento, assumido pela agenda da modernização, à serviço da “civilização”, submete à humanidade em geral certa forma de teoria cultural evolucionista, e este pano de fundo, conferiu legitimidade, para duas grandes ambições europeias, as quais, diga-se de passagem, se tornaram marcantes durante o período de colonização do Brasil (e das Américas): aumentar o poder de domínio e garantir sua segurança, como também, mostrar que sua Cultura é superior e, portanto, deve “educar e civilizar os que não são brancos” (BAUMAN, 2013, p.14).

A descrição de Bauman, desta face sombria do iluminismo, quando fora associado às ambições do capitalismo, e de sua expansão territorial, pelo processo de modernização, se aproxima com a leitura feita por Dussel (1993), em sua obra, *1492: O encobrimento do Outro: a origem do mito da modernidade.* Nesta, Dussel (1993), procura mostrar que a modernidade é um fato europeu, mas em relação dialética com o não europeu. Estamos, argumenta o autor, diante da necessidade de questionar um “mito da modernidade”. Da mesma forma como postulamos em momento anterior, Dussel (1993), também interpreta que a modernidade tem um

núcleo “emancipador racional”, mas ao mesmo tempo, “desenvolve um ‘mito’ irracional, de justificação da violência, que devemos negar, superar”. Este modo de crítica, procura se diferenciar da ideia pós-moderna, que considera a modernidade apenas como uma forma de razão do terror: “nós criticaremos a razão moderna por encobrir um mito irracional” (DUSSEL, 1993, p.8). Também se aproxima, do interesse destacado por Adorno e Horkheimer (2006), em sua crítica da razão moderna, mas agora contextualizada à América Latina.

Abertura teórica que nos permite, assim como o faz Schwarcz (2019), compreender, como as heranças históricas da modernidade, ecoaram forte nas relações culturais e educativas que sustentaram por quatro séculos as formas de sociabilidade no Brasil. Neste, diferentemente da “américa espanhola” em geral, que teve um contraponto forte a partir dos ideais liberais (constituindo Repúblicas, ainda no início do século XIX), predominou um forte apelo exploratório/modernizador/escravista, que teve pouco apreço a qualquer forma de cidadania, de direito, ou forma de emancipação. Condição que nos permite entender, porque os portugueses nos ajudaram a construir uma cultura altamente religiosa, mas fracamente constituída em torno dos fundamentos liberais, laicos, republicanos e democráticos. No século XX, no Brasil, testemunharíamos ainda o embate, na educação, da batalha entre liberais e católicos, evidenciando como, nossa educação estivera fracamente vinculada ao movimento pela emancipação e a democracia, e ainda associado às ideias pré-modernas; portanto, conservadorismo, com modernização, não é apenas um privilégio do populismo do século XXI, mas uma condição cultural herdada.

No entanto, as novas formas de conservadorismo, e de autoritarismo, nele embutidos, não se dão no mesmo contexto do Brasil, que ingressou no processo de modernização ao longo da modernidade sólida. A mudança de configuração do modo de operar do capitalismo, agora financeirizado, ao final do século XX, em uma nova atmosfera global, indica uma transição de uma forma de vida e um modo de reprodução da sociedade amparado não apenas no trabalho, como que fundamentalmente no consumo. Há nesta senda, uma espécie de economia que se vale de uma nova forma de política, configurada sob a ótica de um Estado-Nação, que não se preocupa com as questões da vida social, ou com políticas sociais, reequilibrando o jogo de forças entre capital e trabalho. O termo cultura líquido-moderna (BAUMAN, 2013), portanto, emerge como uma forma de vida social, dentro de uma época histórica, em que radicalizam-se as contradições sociais, e o capitalismo mostra suas faces mais perversas frente ao trabalho, ao mesmo tempo

em que os indivíduos perdem sua rede de proteção que fora criada ao longo do Estado de Bem Estar-Social.

Dentro desta configuração, de uma crítica da modernidade, e de uma compreensão sobre sua transição, de uma cultura sólido-moderna, para uma cultura líquido-moderna, queremos pensar o panorama brasileiro atual nesta segunda década do século XXI, e esboçar alguns indicativos para uma pedagogia crítica com perspectiva democrática e republicana. Os/as analistas (MOUFFE, 2019; FRASER, 2019) tem procurado evidenciar que a última década representou uma crise do neoliberalismo, abrindo a oportunidade de uma nova cultura política, tanto no sentido autoritário quanto democrático. O movimento que estaríamos vivendo no mundo encontra-se associado a uma crescente insatisfação com o neoliberalismo, mas de forma paradoxal com a democracia liberal. Os aspectos fundamentais que estão em jogo se referem a um desprezo pela democracia e por uma forma de comportamento que usa a esfera democrática do sufrágio universal para se livrar dela (MOUNK, 2019). A figura dos populismos tem sido destacada como a forma do novo momento sócio histórico, ele não seria mais vinculado ao Estado liberal, clássico (XVIII-XIX), tampouco ao Estado social (XX), ou mesmo ao Estado neoliberal (final do XX e início do XXI), mas ao Estado populista (XXI). Esta reconfiguração, da ótica do poder, celebra por parte da direita uma retórica que objetiva aproximar o povo do poder por via direta. No caso da esquerda, e da centro-esquerda, perdem-se os mecanismos tradicionais de enfrentar a crise, ao mesmo tempo que se abrem oportunidades novas para reconfigurar os projetos futuros. Em nosso entendimento, este quadro cultural autoritário, e conservador, altamente focado apenas nos interesses dos indivíduos e da vida privada, constitui a base para entender a emergência de formas autoritárias no poder. Não podemos desconsiderar, seja a nossa herança colonial, seja a forma como o Brasil entra neste modo selvagem de capitalismo do final do século XX e início do XXI.

O caso brasileiro de certa forma acompanha o movimento mundial, reafirmando após 2012, uma retórica que polariza esquerda e direita, procurando fazer com que a população escolha entre o nós e eles, entre o bem e o mal. O movimento das ruas em 2013 sinalizou uma insatisfação com as políticas sociais e econômicas e o rumo que o país estava tomando. O jogo democrático, instaurado entre 1990 e 2014, permite com que a luta por espaços e direitos ganhe as ruas e reivindique melhorias das condições de vida. Mas, os desdobramentos desta força popular, no caso do Brasil, foram colonizados e apropriados como forças para construir outro projeto de poder (ABRANCHES, 2019). Em 2014, sob forma de um movimento por

dentro das instituições, o que muitos caracterizam por golpe midiático-jurídico, instaura-se um novo ciclo de poder, o qual se consagra, em 2018 com a eleição de um novo governante com perfil conservador. Sem entrar no julgamento de se o projeto de esquerda estava equivocado ou não, ou se o projeto de direita merecia ou não ter assumido o poder, o que importa, é compreender o caldo cultural que constituem os discursos hegemônicos no Brasil, e que colocam em risco o próprio projeto da democracia liberal. Na interpretação de Mounk (2019, p.10), o populismo é um perigo e um risco à democracia, especialmente no Brasil:

O que define o populismo é essa reivindicação de representação exclusiva do povo – e é essa relutância em tolerar a oposição ou respeitar a necessidade de instituições independentes que com tamanha frequência põe os populistas em rota de coalizão direta com a democracia liberal. […] Os brasileiros conseguirão salvar a democracia brasileira?

Está em questão, para além dos partidos políticos, certo modo de entender a constituição da sociedade brasileira, e seu campo de tensões, manifesto, principalmente na educação. Nosso projeto modernizador brasileiro, teria levado à sério a questão da emancipação e da democracia em bases outras? A educação no Brasil, teria fortalecido este núcleo racional do projeto da modernidade (emancipatório) que nos explicava Dussel (1993), ao mesmo tempo que permitia a crítica do “mito da modernidade” (dominação)? A emergência dos populismos, em uma cultura marcada pelo ódio à democracia, parece expressar que a agenda da modernidade educacional, em sentido democrático e republicano, com seu contraponto crítico, não foi levada muito a sério, ou não conseguiu produzir efeito, o que não significa que ela não é importante (pelo contrário).

Carvalho (2013, p.8), imaginava no início do século XXI, que não havia “indícios de que a descrença dos cidadãos teria gerado saudosismo em relação ao governo militar, do qual a nova geração nem mesmo se recorda”. No entanto, já antecipara, que era possível que a médio prazo, dadas às dificuldades de construir melhoras a curto prazo, que poderíamos, ser tentados a buscar soluções “que signifiquem retrocesso” (CARVALHO, 2013, p.8). Ele fora profético em suas palavras, desenhando a euforia com o que Brasil entrara na Nova República após 1984, e os cenários sociais e políticos complicados, do ponto de vista econômico, que poderiam a média prazo, produzir uma visão retrógrada. Estava em questão, algo que hoje testemunhamos, e que nos soa muito paradoxal, e contraditório, o desejo

de muitos brasileiros de, construir pela via democrática, um poder autoritário no Estado. Carvalho (2013), na época de sua obra, talvez imaginava que a reflexividade histórica pudesse nos ajudar a compreender porque isso não deveria ocorrer. Sua obra se intitula: *Cidadania no Brasil: o Longo caminho*, e o título, já contêm uma mensagem ética e política às novas gerações.

Zygmunt Bauman (2017), interpretou esta guinada de retrocesso no imaginário social, em termos mundiais, como uma forma de retrotopia. Em sua última obra, integral, intitulada *Retrotopia*, o autor compreende que após a crise da ideia de progresso, ou do fracasso das utopias cientificistas da modernidade, ao longo do século XX, acabou ocupando o seu lugar outro tipo de utopias, as quais valendo-se dos apelos populares, legitimam projetos conservadores e autoritários, que estavam conservados em um passado idílico. Segundo ele, com a crise da ideia de futuro, então mergulhamos fortemente no passado, e extraímos dele, uma ideia de harmonia, de condição não contraditória, a qual gostaríamos que se instalasse eternamente. Obviamente que Bauman (2017), está interpretando isso como uma forma de regresso, de retrocesso, que se presentifica na atual sociedade de consumo, no ambiente de uma cultura líquido-moderna.

Em sentido semelhante, a intelectualidade brasileira, se interroga sobre a existência de cidadãos no Brasil e o tipo de cidadania que até aqui foi possível. Milton Santos (2011, p.82) ao final da década de 1980, ao escrever sobre, *O espaço da cidadania e outras reflexões*, questionava: “Cabem, pelo menos, duas perguntas em um país onde a figura do cidadão é tão esquecida. Quantos habitantes, no Brasil, são cidadãos? Quantos nem sequer sabem que não o são?” As duas questões nos sugerem pensar que o encobrimento de problemas graves e estruturais do país e da sociedade brasileira, em tempos de cultura líquida, constituem a face mitológica, que permanentemente é invocada no cotidiano para criar a ideia de uma vida social e cultural ausente de contradições. O mito torna-se mito, não porque é falso, mas porque funciona, como narrativa, nos alerta Schwarcz (2019). O mito favorece um modo de vida que interessa a alguns e coloca sob subordinação uma imensa maioria. O poder da escola e de uma docência, altamente implicada com um projeto emancipatório, republicano e democrático, neste sentido, estaria permanentemente desafiada a analisar as ideologias, os mitos, não para alcançar a verdade última, ou uma consciência verdadeira, opondo a ciência ao mito, mas para permitir um pensamento crítico, que ajude a desvelar como a verdade de alguns, muitas vezes se passa como se fosse a verdade de todos (CHAUÍ, 2014; BAUMAN & MAZZEO, 2020).

O entendimento de que nosso presente está prenhe de muitos passados, e de que a crítica do presente, torna-se algo urgente, nos ajuda a perceber o autoritarismo e suas formas, no âmbito da vida contingente. O reconhecimento de que nossos problemas presentes no século XXI constituem uma herança de nosso passado colonial e escravista, constitui uma destas chaves de leitura, que precisam ser invocadas quando queremos pensar uma cultura antiautoritária no Brasil, por intermédio da educação. O silêncio e o apagamento das memórias do passado, constituem uma forma perigosa de autoritarismo velado, que legitima e naturaliza a violência, culpabilizando os sujeitos por sua própria condição. O ressurgimento de utopias regressivas, consiste numa destas batalhas do pensamento conservador, o qual de modo essencialista, quer definitivamente propor o jogo das identidades dentro da esfera da arena pública.

Zygmunt Bauman (2009), em sua obra *Vida Líquida*, manifesta este sentido radical, do vínculo entre educação, cultura, liberdade e democracia, o qual compartilhamos. Segundo ele “Henry A. Giroux dedicou muitos anos a intensos estudos sobre as chances da ‘pedagogia crítica’ numa sociedade resignada diante dos poderes esmagadores do mercado” (BAUMAN, 2009, p.21). A tônica destacada por Giroux, envolve uma chamada para o lugar da Universidade e do Ensino Superior. Para ele, “em oposição à acomodação, privatização e comercialização de tudo que é educacional, a educação superior precisa ser definida como um recurso crucial para a vida cívica e democrática da nação” (GIROUX apud BAUMAN, 2009, p.21). Em sentido semelhante, Bauman (2009), assevera, que “uma sociedade democrática (ou como diria Cornelius Castoriadis, autônoma) não conhece substituto para a educação e a autoeducação como formas de mudar a influência de eventos que podem influenciar a mudança [..]”.

Sob estas duas perspectivas, a crise da agenda educacional moderna, no Brasil e no mundo, em tempos de cultura líquido-moderna, pode nos induzir a um culto de resignação e de conformismo, aceitando a condição dos autoritarismos e populismos, como um destino e uma fatalidade, mas a outra tarefa da cultura reflexiva e humanista na educação, agora revisitada e reconstruída, tendo em vista as suas ambivalências, em oposição à cultura funcional e gerencial, parece ser a de permanentemente questionar e levantar perguntas sobre os modos como são narrados nosso passado, e projetados nosso futuro. Lembra-nos Adorno (2003, p.33) de que: “Quando a humanidade se aliena da memória, esgotando-se sem fôlego na adaptação ao existente, nisto reflete-se uma lei objetiva de desenvolvimento”.

Bauman (2009, p.83), da mesma forma, ao diagnosticar nossa condição existencial, na cultura líquido-moderna, parece evidenciar o problema central que vivemos, e que remete diretamente para um sentido possível e necessário de ser promovido na educação para não recairmos na barbárie: “A ‘síndrome consumista’ destronou a duração, promoveu transitoriedade e colocou o valor da novidade acima do valor da permanência”. Ela criou um modo de ser no mundo marcado pela “cultura do desengajamento, da descontinuidade e do esquecimento”. Para avançarmos e construirmos um projeto de democracia, para além dos populismos, que se alimentam da ignorância da população, dependemos da educação, não àquela que apenas se vincula com a ideia de capital humano, mas fundamentalmente, que se ocupa com a formação crítica, filosófica, científica e artística. Esta concepção, nos leva diretamente para o momento da frase central de Péricles, a qual é em parte inaugural da democracia ocidental, que considera que “somos os únicos para os quais a reflexão não inibe a ação” (TUCÍDIDES, 2001).

Considerações Finais

Este estudo procurou compreender a emergência de uma cultura autoritária e populista no cenário de transição de uma sociedade sólido-moderna, para uma sociedade líquido-moderna, desdobrando preocupações para o universo da educação e da docência no Brasil e no mundo. Evidenciou certo entendimento “ambivalente” acerca das promessas da modernidade, e seu vínculo entre cultura e educação, no sentido de que pode haver uma cultura funcional, ligada à modernização, a qual tem movido todo o mundo moderno, adaptando às pessoas e povos a um mundo instrumental, e pode haver uma cultura reflexiva, ligada à modernidade e à crítica endereçada à ela, a qual pode permitir à própria sociedade moderna se autocompreender, e quem sabe superar-se, no sentido de construir, não um mundo perfeito, mas potencialmente melhor do que encontramos no presente. A entrada na fase líquida da modernidade, ou mesmo no contexto de uma sociedade de consumo, em que o Estado reduziu suas ambições sociais e políticas, e ampliou suas funções gerenciais, empresariais, e policiais, assim entendemos, criou um caldo para um ambiente social, em que os vínculos de solidariedade e engajamento com questões públicas em torno de interesse pelo bem comum, cedeu lugar para interesses privados, ampliando um sentido de violência, exclusão e desemprego. Condição que permite entender o descrédito e insatisfação da população para com a política e com os políticos, como também para a busca de soluções imediatas, centradas em perspectivas salvacionistas e autoritárias, que muitas vezes estão para além das condições criadas pelas democracias liberais.

O sentimento produzido em tempos de cultura-líquido moderna, no Brasil, em parte se assemelha ao que acontece em outros países, mas em parte possui uma condição singular. Este cenário, nos coloca no permanente desafio de pensar acerca do significado de uma educação emancipatória, crítica e democrática, e de como ela desafiaria uma nova forma de agir docente, nas circunstâncias da educação brasileira. Castoriadis (2007) tem nos ensinado que uma das maiores tarefas que podemos nos colocar consiste em criar instituições que ampliem as potencialidades de criar sociedades autônomas e democráticas. A escola, segundo ele, seria uma destas instituições, que nos ajudariam, a permanentemente "questionar o que nos é dito" (CASTORIADIS, 2007, p.167), a produzir interrogações sobre nossa época, bem como "tornar compreensíveis os mecanismos da economia, os mecanismos da sociedade, os mecanismos da política etc" (CASTORIADIS, 2001, p.44). Segundo ele, "seria preciso ensinar uma verdadeira anatomia da sociedade contemporânea: como ela é, de que modo funciona" (CASTORIADIS, 2001, p.44).

Em sentido semelhante, no Brasil, Paulo Freire (2014), inaugurou uma pedagogia voltada a permanentemente questionar toda e qualquer forma de injustiça ou forma de discriminação. Tanto em Castoriadis (2007), quanto em Freire (2014), guardadas as diferenças, somos instados a problematizar o mundo herdado, instituindo outros sentidos possíveis. Resulta da pedagogia de ambos, um esforço em torno da luta pela constituição da autonomia, da democracia e, de um permanente combate à opressão e à injustiça. Para Castoriadis (2007), temos que problematizar e projetar uma educação para além do mundo funcional, reconhecendo a sociedade como uma instituição imaginária, a qual pode ser reconstruída. Para Freire (2014), temos que projetar uma educação para além da pedagogia bancária, reconhecendo o caráter inconcluso e inacabado do homem e do mundo. Condição que significa problematizar, ou mesmo analisar criticamente, a forma como se instaura uma dominação de classe, raça e gênero no cotidiano dos lugares, seja ela produzida pelo Estado ou pela, própria sociedade, vislumbrando as possibilidades de, juntos *com* os sujeitos, produzir mudança e transformação social. Movimento, que precisa ser feito, no Brasil, a partir da garantia da lei, e do jogo democrático e republicano, que já outorga a estes sujeitos, pela constituição, direitos civis, políticos e sociais, os quais, precisam ser ampliados e realizados, na sua radicalidade.

Referências Bibliográficas

ABRANCHES, Sérgio. Polarização radicalizada e ruptura eleitoral. In: **Democracia em risco? 22 ensaios sobre o Brasil Hoje.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2003.

ADORNO, Theodor W. & HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento** : fragmentos filosóficos. Rio de janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida** . Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida Líquida.** 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. **Legisladores e intérpretes** : sobre modernidade, pós-modernidade e intelectuais. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. **A Cultura no mundo líquido moderno** . Rio de Janeiro : Zahar, 2013.

BAUMAN, Zygmunt. **Retrotopia** . Rio de Janeiro: Zahar, 2017

BAUMAN, Zygmunt; MAZZEO, Riccardo. **Elogio da literatura** . Rio de Janeiro : Zahar, 2020.

BENJAMIN, Walter. **O anjo da história** . Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

BOBBIO, Norberto. **Liberalismo e Democracia.** São Paulo: Brasiliense, 2013.

BOTO, Carlota. **A Escola do Homem Novo** : entre o Iluminismo e a Revolução Francesa. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil** : o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

CASTORIADIS, Cornelius. **As Encruzilhadas do labirinto II** – Os Domínios do Homem. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

CASTORIADIS, Cornelius. **Post-scriptum sobre a insignificância** : entrevista a Daniel Mermet. São Paulo : Veras Editora, 2001.

CASTORIADIS, Cornelius. **Sujeito e Verdade no mundo social e histórico** . Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

CHAUÍ, Marilena. **Manifestações ideológicas do autoritarismo brasileiro** . Belo Horizonte: Autêntica Editora: Editora Fundação Perseu Abramo, 2014.

DUSSEL, Enrique. **1492** : a origem do mito da modernidade: o encobrimento do outro: conferências de Frankfurt. Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 1993.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura** . 2.ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

FRASER, Nancy. Neoliberalismo progressista versus populismo reacionário: a escolha de Hobson. In: APPADURAI, Arjun [et al.]. **A grande regressão:** um debate internacional sobre os novos populismos e como enfrentá-los. São Paulo: Estação Liberdade, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa** . 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GIACÓIA JUNIOR, Osvaldo. A ética na era da globalização à luz do pensamento de Adorno. In: LASTÓRIA, A. C. N.; DA COSTA, B. C. G.; PUCCI, B. (orgs). **Teoria Crítica, ética e educação.** Piracicaba/Campinas, Editora Unimep/Editora Autores Associados, 2001.

GIROUX, Henry A. **Os Professores como Intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem** . Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIROUX, Henry A. **Cultura, política y prática educativa.** Barcelona: Biblioteca de Aula, 2001.

HARVEY, David. **A Condição Pós-Moderna.** 15. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

HONNETH, Axel. Educação e esfera pública democrática Um capítulo negligenciado da filosofia política. **Revista Civitas,** Porto Alegre v. 13 n. 3 p. 544-562 set-dez. 2013.

HUMBOLDT, Wilhelm Von. Sobre a Organização Interna e Externa das Instituições Científicas Superiores em Berlim. In: CASPER, Gerhard & HUMBOLDT, Wilhelm Von. **Um mundo sem universidades?** Rio de Janeiro: EdUERJ, 1997.

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura** . São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Os Pensadores).

KANT, Immanuel. **Textos Seletos** . Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

KANT, Immanuel. **O Conflito das Faculdades.** Lisboa: Portugal: Edições 70, 1993.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia** . 2.ed. São Paulo: Unimep, 2002.

KANT, Immanuel. **Idéia de uma História Universal de um Ponto de Vista Cosmopolita** . São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOSELLECK, Reinhart. **Crítica e Crise** : uma contribuição à patogênese do mundo burguês. Rio de Janeiro: Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Contraponto, 1999.

MOUFFE, Chantal. **Por um populismo de esquerda** . São Paulo: Autonomia Literária, 2019.

MOUNK, Yascha. **O Povo contra a democracia** : por que nossa liberdade corre perigo e como salvá-la. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens** . 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978a.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre as ciências e as artes.** 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978b.

SANTOS, Milton. **O espaço da cidadania e outras reflexões.** Porto Alegre: Fundação Ulysses Guimarães, 2011.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia** : introdução à administração educacional. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

TUCÍDIDES. **História da Guerra do Peloponeso** . Brasília: Ed. Da UnB; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2001, p.34-46. Livro II.

VATTIMO, Gianni. Adeus à verdade. In: SCHULER, Fernando & SILVA, Juremir Machado da. **Metamorfoses da cultura contemporânea.** Porto Alegre: Sulina, 2006.

Notas

[1] Honneth (2013), considera muito atual este sentido público da educação, tal como o foi projetado por Kant, para a funcionalidade da vida republicana e democrática na contemporaneidade. Esta pode ser uma contribuição complementar à sugerida pelos autores que nos indicam uma política cultural, tal como Giroux (2001). Neste sentido, precisamos de uma cultura da política, assim como uma política cultural, lembra-nos Eagleton (2011).