



O agonismo como conceito articulador entre crise, democracia e educação

*Lidiane Grützmänn**

*Joel Cezar Bonin***

Resumo: Este artigo visa tensionar e imbricar os conceitos de crise e de democracia sob o prisma da educação. Partimos da elasticidade e complexidade de cada um dos termos para, em seguida, utilizando como instrumento os diagramas de Venn e Pierce, auscultarmos as articulações, intersecções e problematizações possíveis. Este exercício é tanto filosófico-conceitual quanto político, na medida que tem por objetivo verificar as responsabilidades, os limites e as potencialidades da educação na atual crise da democracia. Bauman (2000) e Morin (1979) referenciam as análises sobre o conceito de crise e suas ressignificações contemporâneas; Laclau (2014) e Mouffe (2005, 2013) fundamentam o percurso em busca do conceito de democracia e dos termos que cingem a ideia de crise, como é o caso do antagonismo e do dissenso. Como resultado de nossas análises, o conceito de agonismo surge e revela duas faces: uma se apresenta como elemento articulador entre crise e democracia, e outra como horizonte de ação ou *criterium* para a educação em circunstâncias intempestivas.

Palavras-chave: Educação; Crise; Democracia; Agonismo

* Doutora em Educação e Ciências Sociais pelo departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação da Universidade de São Paulo (USP). E-mail: lidigrutzmann@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4801555300777040>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1775-1778>.

** Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Professor Titular da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (Uniarp). E-mail: joel@uniarp.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5599831923296454>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0437-7609>.

El agonismo como concepto articulador entre crisis, democracia y educación

Resumen: Este artículo visa tensionar e imbricar los conceptos de crisis y de democracia bajo el prisma de la educación. Partimos de la elasticidad y complejidad de cada uno de los términos para, enseguida, utilizando como instrumento los diagramas de Venn y Pierce, auscultar las articulaciones, intersecciones y problematizaciones posibles. Este ejercicio es tanto filosófico-conceptual como político, en la medida que tiene por objetivo verificar las responsabilidades, los límites y las potencialidades de la educación en la actual crisis de la democracia. Bauman (2000) y Morin (1979) referencian los análisis sobre el concepto de crisis y sus resignificaciones contemporáneas; Laclau (2014) y Mouffe (2005, 2013) fundamentan el recorrido en búsqueda del concepto de democracia y de los términos que ciñen la idea de crisis, como es el caso del antagonismo y del disenso. Como resultado de nuestros análisis, el concepto de agonismo surge y revela dos facetas: una se presenta como elemento articulador entre crisis y democracia, y otra como horizonte de acción o criterium para la educación en circunstancias intempestivas.

Palabras-clave: Educación; Crisis; Democracia; Agonismo

Agonism as an articulating concept between crisis, democracy and education

Abstract: This article aims to stress and intertwine the concepts of crisis and democracy through the prism of education. We start from the elasticity and complexity of each of the terms and then, using the Venn and Pierce diagrams as an instrument, we listen to the articulations, intersections, and possible problematizations. This exercise is both philosophical-conceptual and political, as it aims to verify the responsibilities, limits, and potential of education in the current crisis of democracy. Bauman (2000) and Morin (1979) refer to analyzes of the concept of crisis and its contemporary resignifications; Laclau (2014) and Mouffe (2005, 2013) substantiate the path in search of the concept of democracy and terms that encompass the idea of crisis, such as antagonism and dissent. As a result of our analyses, the concept of agonism emerges and reveals two faces: one presents itself as an articulating element between crisis and democracy, and another as a horizon of action or criteria for education in untimely circumstances.

Keywords: Education; Crisis; Democracy; Agonism

Introdução

A crise da escola é a crise da democracia. (GIROUX, H. *apud* MENÁRGUEZ, 2019)

Henry Giroux, importante pensador da educação e parceiro intelectual de Paulo Freire, inicia uma entrevista concedida à Ana Torres Menárguez (2019), do jornal espanhol El País, com uma frase bastante emblemática: *A crise da escola é a crise da democracia*. Instigados por esta asseveração, propomos um exercício filosófico conceitual sobre a ideia de *crise* e sobre o estado de coisas instalado sobre o que entendemos por democracia e seus desdobramentos no campo da educação.

Este exercício se situa no campo da filosofia da educação, que, por sua vez, se ocupa em pensar as práticas e as concepções pedagógicas para além das condições teóricas que delimitam seus contornos culturais e sociopolíticos. A filosofia pode oferecer à educação ponderações sobre a sociedade na qual está situada, sobre os sujeitos – educando e educador – de forma que a prática educativa seja, para todos, crítica e consciente de seus limites, intenções e possibilidades. Estudar a história da educação e a implantação das políticas que a tornaram um direito universal, conhecer os fluxos e contrafluxos, saber nomear autores e teorias que subsidiam práticas educativas ajuda a educação a cumprir seu papel no panorama maior dos saberes inerentes à formação do professor e do educando¹. Se trata de “refletir sobre a reflexão”, problematizar os sentidos e, sobretudo, reconhecer práticas de opressão e manipulação disfarçadas sob o nome de educação.

¹ As discussões sobre crise, democracia e educação também podem ser analisadas à luz da Sociologia da Educação, como exorta Émile Durkheim, na obra *Educação e Sociologia* (2007). Segundo ele, os saberes que orientam a educação são a sociologia (fins) e a psicologia (meios). Com isso, pretendemos demonstrar que as discussões sobre crise, democracia e educação não avançam se forem analisadas por um único campo. É um trabalho que exige uma abordagem multidisciplinar envolvendo não só a filosofia e a sociologia, mas a pedagogia, a economia, a história, a geografia humana, a antropologia, dentre outros campos do saber.

Iniciamos nosso exercício investigativo filosófico-conceitual com a noção de crise e sua profunda variação de sentido. Veremos como o termo foi inicialmente utilizado para designar um tipo de funcionamento próprio dos sistemas e como ela passa a ser vista e utilizada, no âmbito dos sistemas humanos complexos, como um tipo de governabilidade. Ora, se a crise é vista como um acontecimento constitutivo dos sistemas, ela também poderia ser vista deste modo quando o sistema analisado é o educativo ou o democrático. A democracia é um sistema e, como todo sistema, encontra-se marcado pela presença de elementos singulares, diferentes e antagonísticos. Assim, o que se entende por crise, nada mais é do que a administração das relações entre grupos que compartilham perspectivas distintas, ou então, a administração dos conflitos que surgem quando grupos disputam a possibilidade de uma perspectiva tensionada ou negada. Deste modo, a democracia vista como sistema admite a diferença e a pluralidade e não exclui o conflito e o dissenso da sua própria natureza.

Zygmunt Bauman (2000) na obra *Em Busca da Política* nos explica sobre a dimensão essencialmente renovadora ou “autopoietica” da crise. Edgar Morin (1979) percebe a crise como um fenômeno generalizado, que se espalhou pelos horizontes das sociedades e das consciências humanas. Ele aponta que as crises deixaram de ser vistas como momentos de perturbação e aumento de incertezas, que podem advir do exterior como se fossem acontecimentos acidentais ou do interior como uma sobrecarga geradora de instabilidades e desequilíbrios.

Entretanto, é correto e legítimo afirmar que o atual estado de coisas que vivemos é crítico, ou seja, vivemos uma crise que se alastra pela educação e alcança os mais distintos campos de nossa vida comum. No entanto, nossos estudos revelam que esta não é uma crise que, a rigor, faz parte dos sistemas e das democracias, mas um tipo de crise intencional, proposital e estrategicamente instalada, motivada por um espectro antidemocrático com capacidade de anular os sentidos e os efeitos da própria democracia.

Isto posto, falar em democracia é falar, antes de tudo, em educação. Nos referimos à educação como um campo que é um cenário de tensões e

ações internas dos distintos sujeitos e, ao mesmo tempo, um campo disputado, requerido por uma série de discursos externos e projetos de sociedade. Como nos lembra Foucault no texto *A ordem do discurso*: “Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 1996, p. 43-44). Neste sentido, não há como discutir a educação de um lugar que seja fora deste jogo de interesses. Como professores e pesquisadores, entendemos que a educação introduz os sujeitos na vida pública, lhes apresenta os saberes que foram constituídos historicamente e impulsiona a criação de novos saberes a partir de cuidadosa reflexão ético-filosófica sobre o seu uso e compartilhamento, conscientiza a respeito da existência dos direitos fundamentais e dos meios de proteção e oportuniza experiências de dissenso e consenso. Por isso, nas sociedades democráticas, a educação constitui-se como educação para a cidadania e para a própria vivência democrática, cumprindo assim um papel essencial – o de transformar súditos em cidadãos – categoria esta trabalhada por Norberto Bobbio na obra *A Era dos Direitos* (BOBBIO, 1992). Destarte, uma educação que prepara as gerações para a vida pública precisa incluir o entendimento de que a crise e os conflitos não são o ocaso democrático e sim o oposto: acontecimentos naturais, decorrentes da convivência com o diferente e do confronto de ideias. No entanto, a crise da educação que analisamos aqui apresenta-se sob duas perspectivas distintas e interligadas: a guerra cultural e a privatização. A primeira abrange a disputa por valores que permeiam o espaço escolar e a sociedade em geral, delineando quais princípios devem prevalecer e, igualmente importante, quais devem ser inibidos. Por outro lado, a segunda perspectiva, a privatização, engloba a influência do setor privado na definição dos conteúdos educacionais, seja com motivações mercantis ou de cunho neoconservador. Além disso, envolve a transferência da responsabilidade pela educação do âmbito público para o setor privado. Nesse contexto, a ressignificação do sentido da educação é afetada, deixando de ser tratada politicamente como um direito social, o que corroboraria seu caráter democrático, para assumir a forma de mercadoria ou negócio.

Além disso, o instrumento utilizado por nós para tensionar e imbricar as noções de crise, democracia e educação são os diagramas de Venn. Nosso exercício se ampara pela concepção de dedução e de raciocínio necessariamente válido de Peirce (LEGRIS, 2013; FARIAS, 2017), que consiste na elaboração de um ícone diagramático análogo ao objeto de análise filosófico-conceitual. A visualização espacial diagramática dos conceitos interrelacionados permite uma percepção precisa sobre a estrutura do raciocínio utilizado na análise dos limites e possibilidades de cada aliança, retração ou intersecção conceitual. Como resultado, o conceito de agonismo se revela no mesmo local em que se dá a intersecção entre as noções de crise, democracia e educação, sendo interpretado por nós como horizonte de ação ou *criterium* para a educação em tempos de crise ou adversidades.

A intenção do texto não é conduzir o entendimento dos leitores sobre uma única forma de interpretação sobre os temas aqui abordados, contudo, antes disso, a intencionalidade do artigo é evidenciar a complexidade de sentidos que se apresentam sobre cada um dos termos aqui apontados. Aliás, o principal escopo do artigo visa, efetivamente, tensionar e imbricar os conceitos de crise e de democracia sob o prisma da educação, sem desejar explicitar de modo definitivo o que se entende por tais conceitos.

Diante disso, consideramos que, para a pontuação dos argumentos aqui apresentados, a autora Chantal Mouffe (2005; 2013) ao desenvolver o argumento do dissenso e de agonismo nos ajuda a fundamentar os pontos fulcrais de nosso texto, pois sua forma de exposição de ideias coaduna com os principais tópicos aqui apresentados, já que o dissenso não propõe uma resposta definitiva sobre as relações políticas, mas mostra-se, antes de tudo, como um modo de enfrentamento da própria ideia de democracia e interação política.

Crise e inversão de sentido

*De forma paradoxal podemos dizer que não há nada crítico no fato de a sociedade estar em crise.
(BAUMAN, 2000, p. 163)*

O paradoxo trazido por Bauman na epígrafe marca a primeira intencionalidade deste texto – demonstrar que há um sentido da crise que não retrata uma ameaça para os sistemas; ao contrário, faz parte deles e contribui para seu movimento e renovação. As mudanças de sentido do termo acompanham razões que serão investigadas neste estudo, especialmente em relação à tensão existente entre este conceito e os conceitos de democracia e educação.

Fala-se de “crise” a propósito daquilo que ainda pode ser salvo, reformado ou reestabelecido. Comumente vincula-se a ideia de crise com um momento inesperado de tensão, um estado de exceção em que os sujeitos precisam tomar uma decisão, impor uma ruptura, um corte, tendo em vista a possibilidade de retomada de um certo estado de equilíbrio. Encontra-se, etimologicamente mais próximo do termo *criterium*, usado como referência para uma decisão correta (Bauman, 2000, p. 159). Em seu sentido terapêutico, um médico precisa intervir muito rapidamente para retirar um paciente de um *estado de crise* e reestabelecer a normalidade de suas funções biológicas. Assim, o *criterium* consiste, inicialmente, na escolha da ação que sustentará a vida. De um modo geral, a ideia de *crise* conta com a esperança de que seja sempre breve e contornável, e, uma vez tomada a decisão correta – *criterium* – dá-se o reestabelecimento pleno das funções.

Em um tempo não muito distante, podia-se observar que, diante de uma situação crítica, se intensificavam laços comunitários e se consentia de bom grado a transgressão de determinados pactos políticos e econômicos firmados com os cidadãos, tendo em vista a ideia de restauração da vida pública. Se uma tempestade destelhou a escola da aldeia, se a seca comprometeu a colheita, se morreu um líder político, a comunidade logo se mobilizava, se solidarizava com as vítimas, faziam-se campanhas de assistência e reconstrução ou buscava-se uma nova liderança.

É na obra *Em Busca da Política* que Zygmunt Bauman (2000) descreve que a ideia de crise não deveria gerar surpresa – ou ser vista como sinônimo de estado catastrófico – para nenhum cientista social, visto que se associa às noções de ambiguidade e ambivalência (BAUMAN, 2000, p.171). Da mesma forma que não é catastrófico o estado de mudança que é provocado quando uma geração envelhece e passa a confrontar os valores das gerações mais jovens. O que se nota é um certo estado mental coletivo de desorientação quando se instala um espectro de crise que pode ser explicado pela aceleração, quantidade e profundidade das mudanças sociais sem que se tenha poder de ação. É em uma digressão de sua obra que Bauman reflete sobre a pós-modernidade como crise moral e cultural e analisa os indistinguíveis contornos e aprofundamentos da crise contemporânea: “somos tentados a dizer que hoje em dia a própria ideia de crise (como a utilizamos outrora, mas acabamos esquecendo) está em crise” (Bauman, 2000, p. 160).

Atualmente, por mais que seja ainda possível perceber alguma mobilização coletiva, o sentido de crise é completamente outro. Para Bauman (2000), as crises atuais ocorrem de forma simultânea, sem que haja tempo para que o processo todo (crise => decisão => resolução => renovação) se conclua. A sucessão e sobreposição dos cenários de crise impossibilita o exercício do *criterium* ou a tomada de decisão, não em função de uma falta de tempo para decidir, mas por não se enxergar uma decisão possível de ser tomada. O horror desta impossibilidade é exemplificado por ele “como o horror dos passageiros que não apenas sentem o avião tremer como também descobriram que a cabine do piloto está vazia” (BAUMAN, 2000, p. 165).

Edgar Morin (1979) contribui para esse debate a partir da percepção da crise como um fenômeno generalizado, que se espalha pelos horizontes das sociedades e das consciências humanas. Ele aponta que as crises deixaram de ser vistas como momentos de perturbação e aumento de incertezas, que podem advir do exterior como se fossem acontecimentos acidentais ou do interior como uma sobrecarga geradora de instabilidades e desequilíbrios. Baseando-se no princípio de organização e anti organização

dos sistemas, Morin (1979) defende que todo sistema apresenta um conjunto de interrelações antagônicas, e o antagonismo é um princípio que se revela perturbador na medida em que os sistemas se complexificam. “Quanto mais rica é a complexidade viva, mais móvel e instável se torna a relação antagonismo/complementaridade” (MORIN, 1979, s/p) o que, conseqüentemente, potencializa ainda mais episódios de crise. É o que Bauman (2000) chamaria anos depois de crise da crise².

Para entender a noção de *autopoiesis* dos sistemas que Bauman estende para as sociedades, destacamos o trabalho sobre “crisiologia” de Edgar Morin na obra *El Concepto de crisis*, publicado em Buenos Aires em 1979. Nesta obra, ele afirma que todo sistema pressupõe um conjunto de interrelações organizadas entre seus integrantes, o que inevitavelmente evoca a ideia de antagonismos³. Da mesma forma que os sistemas são compostos por afinidades relacionais e jogos de força de atração, também apresentam força de exclusão, repulsão e dissociação. Sem isso, garante Morin (1979), não haveria sistema. Ele cita a lógica paradoxal do filósofo romeno Stéphane Lupasco (1900-1988) para fundamentar sua visão de sistema:

Para que um sistema se forme e exista, é necessário que os constituintes de qualquer conjunto, pela sua naturalização ou pelas leis que os regem, possam aproximar-se ao mesmo tempo que excluir-se, de atrair-se e ao mesmo tempo repelir-se, de se associar e se dissociar, de se integrar e se desintegrar (LUPASCO apud MORIN, 1979, s/p.)⁴.

²É importante ressaltar que alguns autores apontam os dilemas contemporâneos da fragmentação, da negação e da ambivalência do mundo vivido e compartilhado com os outros. Bauman possui uma obra dedicada à compreensão do conceito de ambivalência *Modernidade e ambivalência* (1999) que sugerimos fortemente como interlocução com o conceito de crise. Sugerimos também a leitura de Daniel Bardini Dürks e Sidinei Pithan da Silva: “Ambivalência, complexidade e conhecimento: Bauman e Morin”. *Revista Controvérsia* (UNISINOS), São Leopoldo, v. 10, n. 1, p. 35-43, jan.-abr. 2014.

³ Outros autores como Rancière e Chantal Mouffe também usam a ideia de dissenso e antagonismo para caracterizar a natureza da própria democracia.

⁴ Tradução livre do seguinte trecho de LUPASCO apud MORIN (1979): *A fin de que un sistema pueda formarse y existir, es necesario que los constituyentes de todo conjunto, por su*

Já que as singularidades inevitavelmente geram e gerarão divergências ou antagonismos dentro de qualquer sistema, pressupõe-se que a manutenção das diferenças e da originalidade dos elementos é fundamental para garantir complementaridade e seu funcionamento, ao mesmo tempo que precisam ser neutralizados, já que podem levar o sistema à crise sem remédio, à ruína e até a sua completa desintegração: “A unidade complexa do sistema cria e, ao mesmo tempo, rejeita o antagonismo” (MORIN, 1979, s/p). Vale lembrar que até este momento no texto, a análise de Morin recai sobre os sistemas termodinâmicos e cibernéticos. O antagonismo como princípio se faz muito mais perturbador na medida em que os sistemas se complexificam. “Quanto mais rica é a complexidade viva, mais móvel e instável se torna a relação antagonismo/complementaridade” (MORIN, 1979, s/p) o que, conseqüentemente, potencializa ainda mais episódios de crise.

Investigar a *crise da crise* requer, em primeiro lugar, clareza sobre as muitas ressignificações que a noção sofreu no contexto sociopolítico pós-moderno. Um significante de crise que consideramos mais alarmante recebe o nome de *modo de governo* ou *projeto*. Não por acaso, quando um governo é substituído por outro, o discurso sobre as dificuldades de manejo da crise instaurada pelo governo anterior, são muito frequentes. Assim, instala-se um período novo de crise, gerando uma espécie de crise incontornável como justificativa de mudanças emergenciais que, na maior parte das vezes, começam pelo campo da educação. A educação transforma-se, assim, em “instrumento da política e a própria atividade política pode ser concebida como uma forma de educação” (ARENDDT, 2016, p. 234).

Assim como demonstrado na epígrafe desta seção, a noção radical de crise refere-se a um fenômeno que constitui os sistemas. Entendendo a educação como um sistema, é certo que a crise se faça presente, seguida sempre de um movimento, uma renovação. É importante ressaltar que os

naturaliza o por las leyes que los rigen, sean capaces de acercarse al mismo tempo que de excluirse, de atraerse y a la vez repelerse, de asociarse y disociarse, de integrarse y desintegrarse.

autores, cada um a seu modo, apontam os dilemas contemporâneos da fragmentação, da negação e da ambivalência no campo do conhecimento e da educação, o que representa, em outras palavras, a negação do agonismo e das vias democráticas de discussão social do mundo vivido e compartilhado com os outros. O que é fundamental enfatizar é que Bauman assume uma postura marcada pela premissa de que o paradoxo e a ambivalência são condições *sine qua non* para o enfrentamento do mundo, enquanto Morin compreende que a negação da complexidade é o início da derrocada do conhecimento que deixa de ser multifacetado, para ser fragmentado⁵. Vamos ver, a partir de agora, o que isso quer dizer e como entender essa ideia pela perspectiva da educação.

Crise e educação

[...] a ausência de pensamento (thoughtlessness) – a despreocupação negligente, a confusão desesperada ou a repetição complacente de ‘verdades’ que se tornaram triviais e vazias – parece [...] ser uma das mais notáveis características do nosso tempo (ARENDT, 2010, p. 6 apud CARVALHO, 2014, p. 815).

O que entendemos por educação e o que significa afirmar que ela está em crise? Que tipos de crise se processam desde a escola que podem ser vistas como inerentes aos sistemas de ensino e quais são produzidas, estratégica e intencionalmente provocadas?

A forma que a humanidade, ao longo da história, encontrou para repassar de uma geração à outras suas experiências cotidianas que se

⁵ Bauman possui uma obra dedicada à compreensão do conceito de ambivalência *Modernidade e ambivalência* (1999) que sugerimos fortemente como interlocução com o conceito de crise. Sugerimos também a leitura de Daniel Bardini Dürks e Sidinei Pithan da Silva *Ambivalência, complexidade e conhecimento: Bauman e Morin*. Revista Controvérsia (UNISINOS), São Leopoldo, v. 10, n. 1, p. 35-43, jan.-abr. 2014.

traduzem em conhecimentos acumulados e em conhecimentos cujos conteúdos e práticas acham-se implícitos, chamamos de educação. É através de um processo educacional formal ou informal, difuso ou claramente intencional, que os indivíduos se inserem naquilo que consideramos civilização, ou seja, o campo desde onde emergem os referenciais necessários para nossa existência social, a saber: sentido, linguagem e história. Na articulação entre os conceitos de educação e crise, temos as discussões sobre a crise da educação.

No primeiro parágrafo de seu texto *A crise da educação*, a pensadora Hannah Arendt (2016) afirmou a dificuldade em se considerar e dar à educação a merecida atenção quando o cenário geral é de crise ou guerra. Nesses contextos, é natural e desejável que todas as forças políticas estejam focadas em buscar respostas para os problemas estruturantes: reestabelecimento da paz e cura das doenças, enquanto a educação é um assunto que deveria ficar *em espera*, isto é, deveria aguardar que as questões ligadas à dignidade e à sobrevivência sejam resolvidas. No entanto, esta visão de crise se refere a um estado de coisas que ainda pode ser salvo, reformado ou reiniciado. Esta autora entende que a crise na educação pode ser uma oportunidade para que sejam feitas reflexões a respeito do que é preciso fazer para que se possa renovar o mundo comum: “é a oportunidade, proporcionada pelo próprio fato da crise — que dilacera fachadas e oblitera preconceitos – de explorar e investigar a essência da questão em tudo aquilo que foi posto a nu” (ARENDR, 2016, p. 232). Neste caso, se a oportunidade dada pela crise não for aproveitada, ou se reagirmos a ela com preconceitos, ela pode vir a se tornar um desastre completo. Como se vê, é assim que a autora declara seu interesse político, e não pedagógico - pela crise na educação, como nos apresenta o professor José Sérgio Fonseca de Carvalho (2014) no artigo *Política e educação em Hannah Arendt: distinções, relações e tensões*. Estas exortações ainda são de um valor inestimável para nós que a (re)lemos no auge de uma crise generalizada décadas depois de sua publicação.

Se a democracia é um sistema no qual o conflito (crise) é inerente a sua natureza, a educação, como braço direito da democracia, não se furta a esta mesma característica. Os papéis que pretendemos fixar aqui como professores e pesquisadores se referem aos princípios republicanos da

igualdade e liberdade, que se desdobram em laicidade, universalidade e publicidade. Entendemos que estes papéis precisam ser transmitidos por um sistema de educação capaz de formar cidadãos capazes de compreender a democracia e aperfeiçoá-la de acordo com as novas demandas das novas gerações. Assim, destacamos aqui dois pontos que surgem da tensão entre crise e educação: o primeiro é a escola como palco de uma guerra cultural e outro é a transformação da educação em mercadoria.

Nos últimos anos, uma das faces da crise na educação pode ser lida sob a chave de uma guerra cultural, como se uma doutrinação engendrada por professores fosse o grande motivo da crise na educação. Institucionalmente, a educação aparecia como prioritária no Plano de Governo (2018) do ex-presidente Jair Bolsonaro, no entanto, esta prioridade se deu muito mais pelo combate a “doutrinação” e, ainda, na hipotética sexualização precoce das infâncias (PLANO DE GOVERNO, 2018, p. 41). Como medidas institucionais de combate à “doutrinação”, temos o programa de militarização das escolas, além de leis de incentivo ao homeschooling⁶. A sociedade conservadora também se organizou e criou o movimento Escola Sem Partido inspirado em movimentos internacionais como o *Con Mis Hijos No Te Metas* (Perú) e o *Save Our Children* (EUA).

Quiçá houvesse uma nova pedagogia capaz de contornar a crise e superar a estultice, uma escola ideal, justa e democrática, capaz de promover novas possibilidades civilizatórias e a emancipação de todos os sujeitos que recebem seus diplomas. No entanto, sua invenção não passaria de quimera, utopia abstrata ou ilusão pedagógica. Como pesquisadores e professores, lidando e atuando diariamente desde o campo da educação, entendemos que nosso trabalho é um trabalho político uma vez que cumpre continuar o “projeto público da modernidade”. Para tanto, em coerência com o que consideramos ser princípios democráticos, entendemos que nossa perspectiva se refere a uma perspectiva discursiva que atua, luta e resiste

⁶ O projeto de lei 3261/2015 do deputado Eduardo Bolsonaro sobre a educação domiciliar propõe alterar as leis nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente) e a Lei nº 9.394, de 1996 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional). O deputado argumenta a necessidade de um modelo de educação que ofereça maior autonomia e controle na transmissão dos conteúdos. No entanto, a proposta fere a legislação que garante que educação deve ser ministrada por instituições de ensino.

dentro de um enorme campo de batalha discursiva e de disputas de interesses presentes em todas as sociedades e que atravessam o campo da educação.

Outro aspecto da crise que pretendemos apontar se dá pela transformação da educação em mercadoria. Esta situação foi denunciada por Darcy Ribeiro (SBPC, 2018), um dos intérpretes do Brasil, no 29º Congresso da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, no ano de 1977: “A crise educacional do Brasil, da qual tanto se fala, não é uma crise, é um programa. Um programa em curso, cujos frutos, amanhã, falarão por si mesmos”⁷. O contexto de sua fala se dá no auge do governo militar, momento em que se juntam as elites econômicas com a classe política brasileira para a construção de um projeto educacional de expansão sem qualificação. A abertura para a iniciativa privada e a redução sucessiva de verbas neste período deixou a educação pública em situação de crise e miserabilidade.

De acordo com dados levantados pelo professor Demerval Saviani (2008), em 1970 foram gastos 7,6%, do PIB na área caindo para 4,31% em 1975. Em 1985, o investimento já tinha caído para 2,72% do PIB. Quase que neste mesmo período histórico do Brasil, o apoio governamental ao setor privado foi visto como política educacional e como um projeto meticulosamente arquitetado e bastante eficiente, já que sofreu um crescimento de 744,7% entre os anos de 1964 e 1973. Esses dados comprovam os motivos da indignação de Darcy Ribeiro. A crise da educação brasileira não podia ser entendida sob os mesmos moldes da crise que é inerente a todo sistema. Os tempos são outros, mas as práticas se repetem.

Como professores e pesquisadores, continuamos testemunhando o uso da ideia de crise como mote para o sucateamento das políticas educativas e a conseqüente transformação das escolas em espaços anódinos. Desta análise, resta evidente que a crise da educação não é mais a crise que constitui os sistemas, mas uma crise gerada intencionalmente. De acordo com o Instituto de Estudos Socioeconômicos (INESC), o orçamento destinado ao Ensino Médio entre 2019 e 2022 sofreu uma queda gradual em

⁷ <http://portal.sbpcnet.org.br/noticias/educacao-falha-ou-indisponivel/> Acesso em: 17 ago. 2022.

todos os Estados brasileiros. Em relação ao Produto Interno Bruto, o gasto que em 2016 representava 1,7% do PIB, em 2021, caiu para 1,2%⁸, mesmo com todas as demandas extras geradas pelo período da pandemia, situação que se repete em outros níveis de ensino. De acordo com o Inep/MEC⁹, o percentual do Investimento Público total em educação em relação ao PIB foi de 5,6% em 2010 para 6,2 em 2018; no entanto, entre 2019 e 2022, o orçamento foi o menor da década. Além disso, a chamada PEC (Proposta de Emenda Constitucional) do Teto de Gastos congelou os investimentos em educação por 20 anos, o que inviabiliza a meta do Plano Nacional de Educação de chegar a 10% do PIB em 2024.

Destacamos uma obra do sociólogo Christian Laval (2019) chamada *A Escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*, onde o autor reconhece os pressupostos neoliberais como responsáveis pela degradação generalizada das condições de vida e trabalho, das instituições educacionais, universitárias e científicas. No prefácio à segunda edição brasileira, Laval retrata com grande preocupação com o avanço acelerado do neoliberalismo sobre a educação no Brasil:

Sob certos aspectos, o sistema educacional brasileiro já é muito mais "neoliberalizado" do que o sistema francês e muitos outros sistemas educacionais europeus. Podemos dizer até que o Brasil chegou antes do que outros países ao estágio do "capitalismo escolar e universitário", caracterizado pela intervenção direta e maciça do capital no ensino. Constatamos esse fato pela expansão de empresas gigantes, como a holding Kroton que, pelo que sei, possui mais de 1,5 milhão de estudantes e quase 40 mil assalariados, e está presente em quase todos os setores do ensino, tanto de base como preparatório e profissionalizante. De modo geral, o crescimento notável do ensino superior privado no Brasil nos últimos vinte anos, sob a dominação de

⁸ <https://www.inesc.org.br/orcamento-para-o-ensino-medio-despenca-em-4-anos/> Acesso em: 10 jan. 2022

⁹ <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/indicadores-financeiros-educacionais> Acesso em: 10 jan. 2022

grandes oligopólios cotados em bolsa (Kroton, Estácio, Anhanguera etc.), faz do país um caso único no mundo (LAVAL, 2019, p. 12-13).

As consequências da neoliberalização da educação são vistas nos discursos e práticas de uma suposta modernização da escola a ser aferida por índices de eficiência e produtividade, o que se traduz em burocratização do fazer docente, em produtivismo do saber e em neotecnicismo. Outra consequência é a resignificação do sentido da educação – ao invés de ser tratada politicamente como direito social, passa a ser mercadoria ou *business*. Neste campo de disputa por sentido e significações, Giroux (apud MENÁRGUEZ, 2019) nos aponta que

A função da escola deveria ser conseguir criar cidadãos tolerantes, com capacidade de diálogo. [...] A universidade deveria ser um espaço para o diálogo. As universidades cada vez mais funcionam como empresas, não contratam intelectuais para liderá-las, e sim CEOs. Os alunos viraram clientes. Os jovens são um valor no qual vale a pena investir (GIROUX apud MENÁRGUEZ, 2019, s/p).

Essa visão neoliberal que torna tudo e todos fonte de lucro é uma das principais denúncias que Giroux nos aponta em sua entrevista. Segundo ele, esse processo de mercantilização dos conhecimentos empobreceu a capacidade crítica de todos aqueles que fazem parte do sistema, pois neste formato não há educação, apenas reificação.

As duas faces da crise da educação abordadas aqui são entendidas por nós como desdobramentos da crise da democracia: a guerra cultural¹⁰, representando a disputa pelos valores que permeiam o ambiente escolar e a sociedade, definindo quais devem ser promovidos e quais devem ser restringidos; e a privatização, que envolve a definição dos conteúdos

¹⁰ No âmbito da sociologia e da ciência política, o conceito de guerra cultural é frequentemente estudado para compreender as dinâmicas sociais e políticas que moldam a cultura e a identidade de uma sociedade.

educacionais pelo setor privado, seja ele mercantil ou neoconservador, bem como a transferência de responsabilidade da educação do setor público para o privado. Em vez de ser tratada politicamente como um direito social, o que consolidaria seu caráter democrático, a educação é tratada como mercadoria ou negócio.

A democracia e o enfrentamento da crise

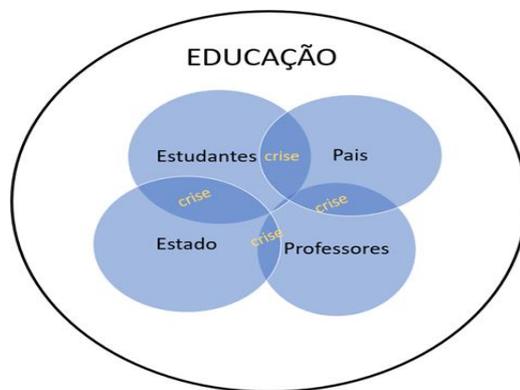
[...] a educação é sempre um ato político. Aqueles que tentam argumentar em contrário, afirmando que o educador não pode 'fazer política', estão defendendo uma certa política, a política da despolitização (GADOTTI, 1983, p. 14).

No sentido de iniciar um caminho de compreensão deste jogo de tensões e do próprio sentido da crise que acompanha a ideia de democracia, nos motivamos pelo paradoxo trazido por Rancière na obra *Ódio à Democracia*: “o que provoca a crise do governo democrático é a intensidade da vida democrática” (RANCIÈRE, 2014, p. 16). Dito de outro modo: quanto mais democracia, mais crise. Nesta obra, o autor investiga genealogicamente a origem do mal-estar instalado em relação à democracia e identifica, entre outras coisas, que esse sentimento de aversão não é condição de nosso tempo, mas possui raízes muito profundas e antigas que se confundem com a própria noção de democracia. Ao entender que qualquer cidadão tem o direito de participar do governo da coisa pública, a democracia se mostra perturbadora, desordenada e, em última instância, um problema cuja resolução seja difícil demais de se dar, quando não, impossível.

Esta é a percepção que fundamenta o discurso antidemocrático: quanto mais oportunidades de participação ela garantir a cada cidadão no gozo pleno de sua unicidade e de sua diferença, quanto mais pluralismo ela garantir, mais indesejável ela se torna. Assim, para Rancière, a confusão instalada entre as noções de crise e de democracia está no centro pulsante do ódio à democracia entendida como política. Um exemplo de como essa

confusão se manifesta no contexto educacional é o projeto Escola sem Partido¹¹, que parte do pressuposto de que a escola deve ser um lugar ideologicamente “neutro”. Aspecto este analisado no tópico anterior. Contudo, essa neutralidade é impossível. Ao defendermos a educação como experiência democrática, defendemos que a escola é espaço para experimentação de uma convivência tolerante e respeitosa dos diferentes, e não um lugar em que as diferenças podem ser neutralizadas ou eliminadas.

Figura 1: Diagrama que demonstra a visão clássica de crise ou crises como próprias do encontro/choque de elementos distintos. No caso ilustrado, demonstramos o sistema educacional e alguns dos agentes que o constituem. A dinâmica do sistema propõe que os agentes interajam e, desta interação, brotam discordâncias e potenciais conflitos (crises). Uma vez admitidos e administrados, eles podem trazer movimento, fluidez e renovação ao todo. As tentativas de supressão do conflito e conservação de uma suposta ordem podem incidir na derrocada do sistema, ou ainda, sua transformação em simulacro.



Fonte: Elaborado pelos autores

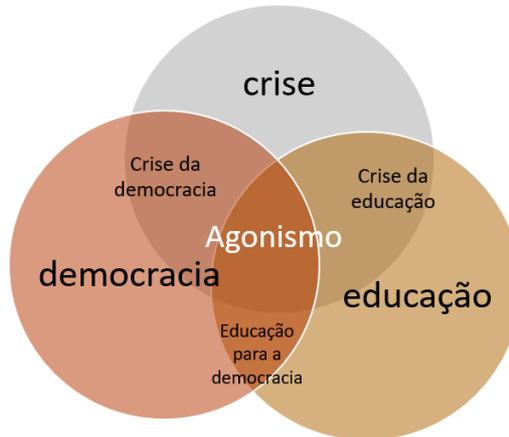
Assim, poderíamos traduzir o pensamento de Rancière sobre a democracia para o campo da educação da seguinte forma: o que provoca a crise na educação é sua intensificação como experiência democrática. Neste

¹¹ Senado Federal. Projeto de Lei n. 193/2016. É pertinente lembrar este projeto está atualmente com sua tramitação encerrada.

sentido, todas as insurgências antidemocráticas voltam-se, em primeiro lugar, contra a educação.

Crise, educação e democracia são categorias distintas que, uma vez articuladas, dão corpo às noções comuns de crise da educação e crise da democracia. Dadas as análises teóricas que realizamos, entendemos que o agonismo é o conceito que melhor articula tanto os três conceitos entre si quanto as noções interseccionadas, o que pode ser conferido na figura a seguir.

Figura 2: Diagrama que intersecciona o conceito de agonismo entre os conceitos de crise, democracia e educação.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Na interseção entre democracia e educação, surgem as noções de educação para a democracia, educação democrática, gestão democrática da educação, educação para a cidadania, dentre outros. Para ilustrar bem o diagrama acima colocado, é necessário perceber que no movimento do conhecimento, os três conceitos estão imbricados. Assim, se o debate acerca do conhecimento fomenta uma perspectiva crítica sobre o mundo, crê-se que, para que isso ocorra, é importante que existam formas políticas

adequadas de interpretação do conhecimento. Em outras palavras, isso quer dizer que se queremos entender o mundo, é preciso considerar quais são os pressupostos políticos e sociais que engendram e alicerçam o edifício do conhecimento. Deste modo, o conceito de agonismo mostra-se pertinente e pode nos servir como intersecção adequada entre as noções de crise, democracia e educação. Por isso, vamos nos dedicar a partir de agora à compreensão deste conceito após uma breve menção à noção de dissenso em Rancière, uma genealogia feita por Foucault e o riquíssimo trabalho teórico de Chantal Mouffe.

O agonismo – conceito e genealogia

Considerar o político em sua dimensão antagônica exige aceitar que o mundo é um pluriverso, não um universo (MOUFFE, 2013, p. 51).

Jacques Rancière (1996; 2014) demonstra que a racionalidade política não pode encontrar fundamento em um simples “acordo de cavalheiros” entre conjecturadas verdades opostas. Um estado de supressão da crise entendida como conflito seria, para Rancière (1996), a própria supressão da política. Deste modo, a política é o campo a partir do qual todo e qualquer grupo é visto como legitimamente capaz de emitir juízos sobre o funcionamento da coisa pública. Assim, a análise da racionalidade política “des-cobre” seu fundamento: um solo comum, litigioso, crítico e paradoxal – o dissenso.

Sob o nome de dissenso, é, portanto, esse modo de racionalidade que tentarei pensar. A escolha desse termo não busca simplesmente valorizar a diferença e o conflito sob suas diversas formas: antagonismo social, conflito e opiniões ou multiplicidade das culturas. O dissenso não é a diferença dos sentimentos ou das maneiras de sentir que a política deveria respeitar. É a divisão no núcleo mesmo do mundo

sensível que institui a política e sua racionalidade própria. Minha hipótese é, portanto, a seguinte: a racionalidade da política é a de um mundo comum instituído, tornado comum, pela própria divisão (RANCIÈRE, 1996, p. 368).

Diferentemente da noção comum que trata o dissenso como um conflito ou discussão entre dois pontos de vista sobre um mesmo tema, o dissenso diz respeito a um único tema que é objeto de disputa entre partes que se consideram e outras que não se consideram partes do conflito.

Nos interessa, sobretudo, a forma como o trabalho de Michel Foucault, especificamente na obra publicada em 1984¹², se configura como lente que nos permite olhar para o passado e para a origem do termo, ao mesmo tempo em que lança várias sementes que os pensadores do agonismo utilizarão para entender e repensar as relações de poder e a própria política na contemporaneidade.

No texto *O sujeito e o poder* (DREYFUS, 1995), escrito e publicado no mesmo ano de sua morte, Michel Foucault declara que observou em retrospecto seu trabalho dos últimos vinte anos e concluiu que o percurso das suas problematizações elucidou os “diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos” (FOUCAULT in: DREYFUS, 1995, p. 231). Ele revela que a questão do poder não era o seu foco principal de análise, mas condição de possibilidade para a compreensão dos processos de subjetivação. É neste campo de análise dos processos de subjetivação que certas “relações de poder” surgem como “relações agônicas”:

[...] no centro da relação de poder, “provocando-a” incessantemente, encontra-se a recalcitrância do querer e a intransigência da liberdade. Mais do que um “antagonismo” essencial, seria melhor falar de um “agonismo” – de uma relação que é, ao mesmo tempo,

¹² Aqui apresentamos o texto na versão publicada por Dreyfus: DREYFUS, Hubert L. Michel Foucault, uma trajetória filosófica; (para além do estruturalismo e da hermenêutica). Tradução de Vera Porto Carrero. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

de incitação recíproca e de luta; trata-se, portanto, menos de uma oposição de termos que se bloqueiam mutuamente do que de uma provocação permanente (FOUCAULT in: DREYFUS, 1995; p. 244-245).

No momento em que Foucault aborda o agonismo como “incitação recíproca e de luta”, os tradutores e organizadores do volume onde se encontra o artigo abrem uma nota de rodapé para explicar que o agonismo seria um neologismo usado por Foucault com o significado de “combate” físico ou verbal, como as provocações intelectuais, as batalhas entre poetas e trovadores, até a troca de injúrias, por exemplo, desde que não implicasse em aniquilação ou morte do oponente. Foucault nos incita, neste pequeno trecho, a conhecer melhor o panorama geral dos sentidos e das significações do termo *agōn*, que ocupa um grande espaço nas discussões sobre a democracia na contemporaneidade.

Ao pesquisarmos o significado de agonismo no dicionário Priberam (2022), o primeiro resultado encontrado remonta seu sentido histórico: “pessoa que se dedicava a exercícios de ginástica ou de luta, na Antiguidade greco-romana”¹³. Nos deparamos ainda com definições que surgem desde o campo da bioquímica ou farmacologia e da anatomia. Uma substância agonista, natural ou sintética, é aquela com capacidade de se ligar a um receptor celular de modo a ativá-la, gerando uma resposta. Assim, uma substância agonista causa uma ação, enquanto uma substância antagonista bloqueia a ação da agonista. Na anatomia, um músculo agonista se contrai por oposição a outro.

Em todos os sentidos pesquisados nos distintos campos do saber, o agonismo se apresenta como elemento que marca certo tipo de relação entre substâncias ou sujeitos na vida pública; um tipo de relação de poder que, como demonstra Foucault, é capaz de provocar, nas substâncias e nos sujeitos “ação sobre ações”, isto é, “é sempre uma maneira de agir sobre um ou vários sujeitos ativos, e o quanto eles agem ou são suscetíveis de agir.

¹³ Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2008-2021. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/agonista> Consultado em 20 ago 2022.

Uma ação sobre ações” (FOUCAULT in: DREYFUS, 1995, p. 243). Foucault explica que o poder se exerce sobre sujeitos livres e com a possibilidade de se mover, de se deslocar ou de resistir/reagir. Nos casos em que a dominação do oponente já aconteceu não há mais relação de poder, mas de coação – como na escravização, por exemplo. Este mesmo sentido foi encontrado na pesquisa historiográfica de Huizinga (2000) sobre a natureza lúdica do *agōn*.

A obra *Homo-Ludens – o jogo como elemento da cultura*, do historiador holandês Huizinga (2000) foi publicada pela primeira vez em 1938 e apresenta uma investigação bastante interessante acerca da palavra *agōn* (ἀγωνία). Suas investigações o levaram a definir *agōn* na tríade "jogo-festa-ritual" (HUIZINGA, 2000, p. 26), especialmente pela função lúdica do termo. Isto quer dizer que *agōn* estava presente em diferentes reuniões de caráter competitivo, o que valia tanto para jogos quanto para festas e atos religiosos. Interessante destacar que alguns tipos de guerra podem ser entendidos como subprodutos do *agōn* como "jogo-festa-ritual". É preciso compreender a natureza de cada guerra em particular para averiguar sua presença:

O elemento agonístico só se torna operante a partir do momento em que as nações em guerra se consideram reciprocamente como antagonistas lutando por alguma coisa a que cada uma delas pensa ter direito. [...] Nas fases mais primitivas, este elemento parece dar lugar a formas não agonísticas, no decorrer das batalhas entre tribos ou das lutas entre indivíduos. Sempre se praticaram expedições de pilhagem, assassinatos, caçadas ao homem ou mesmo de cabeças, seja devido à fome, ao medo, à religião ou à simples crueldade. Estas matanças mal merecem ser dignificadas com o nome de guerra. A ideia da guerra só aparece quando uma situação especial de hostilidade geral solenemente proclamada é reconhecida como algo diferente das querelas individuais e dos conflitos entre famílias. Esta distinção coloca de um só golpe a guerra tanto na esfera agonística quanto na do ritual, elevando-a ao nível das causas sagradas, de um confronto geral de forças e da

revelação do destino; por outras palavras, passa a fazer parte daquele complexo de ideias que abrange a justiça, o destino e a honra (HUIZINGA, 2000, p. 65-69)¹⁴.

As guerras marcadas pela presença do elemento agonístico seriam verdadeiros rituais e jogos de honra, enquanto massacres ou violências marcadas por motivações pessoais ou familiares não podem, segundo o autor, sequer receber o título de guerra. A investigação historiográfica de Huizinga sobre o *agōn* e a guerra evidencia a percepção de Foucault de que as contendas e confrontos podem ser entendidos como jogo de forças ou relação de poder entre a vontade de governo de um lado e a vontade de liberdade marcada pela possibilidade e capacidade de resistência de outro. As relações de poder, então, seriam relações agônicas. Desta forma, as percepções de Michel Foucault sobre as relações de poder se sustentam pela possibilidade de uma ação contínua entre grupos, com a possibilidade de modificar os termos de sua presença e participação, isto é, garantindo a legitimidade da resistência e insubordinação até a transformação da relação. Vale ressaltar que, nas sociedades contemporâneas, o exercício do poder não é uma exclusividade do Estado, mas uma tarefa política inseparável da existência social como um todo:

As formas e os lugares de “governo” dos homens uns pelos outros são múltiplos numa sociedade: superpõem-se, entrecruzam-se, limitam-se e anulam-se, em certos casos e reforçam-se em outros. É certo que o Estado nas sociedades contemporâneas não é simplesmente uma das formas ou um dos lugares –

¹⁴ Esta colocação de Huizinga está fundamentada em um evolucionismo cultural com o qual não concordamos. Para ele, as fases mais primitivas da humanidade (sociedades simples) desenvolvem um tipo de guerra não agonística, enquanto o “desenvolvimento da civilização” denota relações agonísticas entre nações, o que, por sua vez, funda o direito internacional. No prefácio de sua obra, ele escreve: “já há muitos anos que vem crescendo em mim a convicção de que é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve” (HUIZINGA, 2000, s/p). Por outro lado, ele percebe que o *agōn* enquanto elemento lúdico está em decadência ou involução e não estaria mais presente nas épocas atuais com a mesma intensidade.

ainda que seja o mais importante – de exercício do poder, mas que, de um certo modo, todos os outros tipos de relação de poder que a ele se referem (FOUCAULT in: DREYFUS, 1995, p. 247).

Neste contexto, a reflexão sobre as relações de poder e resistência, como proposto por Foucault, ganha relevância na compreensão das dinâmicas sociais e políticas que moldam o sistema educacional e suas crises. É fundamental analisar como esses elementos se manifestam no contexto educacional, buscando formas de resistência e transformação que possam resguardar os princípios de uma educação democrática.

O agonismo – sentido político e o enfrentamento da crise

A política é, segundo os entendimentos de Mouffe, um espaço no qual o antagonismo e o dissenso são, irremediavelmente, elementos constitutivos da própria razão de ser da política (BONIN, 2020, p. 105-106).

Chantal Mouffe é considerada uma das pensadoras mais emblemáticas quando o assunto é dissenso democrático e agonismo. Sua tese de que a vida democrática só ocorre com base no dissenso, pode ser considerada o carro-chefe do seu pensamento e de sua trajetória como pensadora política. Mas o que isso quer dizer? Segundo ela, a democracia só pode sobreviver se soubermos compreender que o antagonismo é uma condição inerradicável e o agonismo uma premissa fundamental das relações sociais. Segundo ela, um dos grandes equívocos que encontramos nas teorias políticas liberais contemporâneas, circunscreve-se ao fato da negação do antagonismo como *conditio sine qua non* da política.

Seria um erro enxergar tal situação como um problema meramente temporário, a ser logo superado pelo avanço na pesquisa empírica. De fato, poderia ser argumentado que é justamente a estrutura da

abordagem dominante na teoria democrática liberal que obstrui o entendimento da presente conjuntura. Caracterizado pelo racionalismo, pelo individualismo e pelo universalismo abstrato, este tipo de teoria deve necessariamente permanecer cego à natureza do político e à inerradicabilidade do antagonismo. Na verdade, o termo “político” está cada vez mais presente na filosofia liberal, mas o domínio do político é sempre tratado por uma abordagem individualista e racionalista que o reduz ou ao econômico ou ao ético (MOUFFE, 2003, p. 12).

Dito de outro modo, a partir de Mouffe, surge um novo olhar para o conflito político: a negação do dissenso nos remete ao ledo engano do discurso único, o que historicamente, se mostrou um grande desastre para a vida política, ou seja, dizer que o consenso é a única via possível para as relações políticas pode nos direcionar para um fim, no mínimo, capcioso, para não dizer funesto. O século XX foi um século marcado pela ode ao discurso único e isso acabou por gerar guerras e aniquilação. Incluir o outro no debate político implica aceitar a premissa de que sem conflito ou dissenso, não há inclusão, mas apenas exclusão, pois se não aceitamos aquele que não coaduna com “nossas ideias”, então, estamos agindo segundo a égide do “discurso único”. Por essa perspectiva, Mouffe nos fala sobre o que é “político”:

Em resumo: toda ordem é político [*the political*] e está embasada em alguma forma de exclusão. Sempre existem possibilidades que foram reprimidas, mas que podem ser reativadas. [Por isso,] toda ordem hegemônica está suscetível de ser desafiada por práticas contrahegemônicas, ou seja, práticas que vão tentar desarticular a ordem existente para estabelecer uma outra forma de hegemonia (MOUFFE, 2005, p. 18).

No entendimento da autora, o “político” é a condição básica da vida pública, termo que também pode constar na intersecção entre democracia e educação, pois sempre estamos marcados por dissensos, exclusões e

divergências. Falar sobre o mundo público é falar sobre o mundo das oposições e dos conflitos. Mas, se levarmos em conta que essas oposições são necessárias para as mudanças sociais, se entenderá que as hegemonias só se consolidam temporária e provisoriamente. Desse modo, qualquer hegemonia é resultado de um exercício contínuo e dialético de construção, desconstrução e reconstrução. Nesse caso, a política seria um espaço sempre em movimento e por se fazer. Não haveria, no entendimento de Mouffe, uma fixidez, mas uma constante luta por sentidos. Nessa seara, nasce a ideia do agonismo:

A diferença de uma relação de tipo antagônica, na qual as diferenças políticas se enredam entre amigos e inimigos e uma ordem política agonista está no fato de que o conflito entre as partes neste último modelo adquire a forma de uma luta adversarial. Se dentro do esquema antagonista, o inimigo ameaça a minha própria existência e, portanto, sua eliminação resulta legítima e inevitável; pelo contrário, no agonismo, o adversário aparece como alguém com quem discordo, inclusive de forma irreconciliável, porém respeito o seu direito de pensar diferente. Como adversários, compartilhamos o mesmo espaço simbólico comum, que fica delimitado pelas ideias de liberdade e igualdade que ambos reverenciamos. Neste tipo de relacionamento agonístico, as dimensões empíricas [...] do antagonismo podem ser domesticadas mediante uma série de regras e instituições que permitem canalizar nossas diferenças adversariais. Desta maneira, se o antagonismo permanece como pano de fundo ontológico irreduzível, o agonismo garante que o conflito possa tramitar de um modo que evite a lógica amigo/inimigo (GONZÁLEZ, 2018, p. 185).

Conforme nos anuncia González, as diferenças não devem ser eliminadas, mas devem ser analisadas por um novo critério: o critério agonista. Nesse caso, voltamos para a questão do *criterium*, que não pode mais estar numa situação de espera, mas de atuação, isto é, por um longo tempo, a prioridade da educação foi colocada como algo secundário para a

democracia, o que resultou justamente no agravamento da crise que vivemos hoje. Assim, se colocarmos a educação como prioridade, a democracia se tornará, por corolário, uma seara crítica sem estar constantemente em crise. Assim, se não é possível arrancarmos a crise do mundo social e se a sua existência é intencional, trata-se de mostrar que existem formas diferenciadas de se encarar o problema, a saber, por meio do agonismo.

O antagonismo passa a ser o reconhecimento da existência do problema e o agonismo, a compreensão de como ele pode ser analisado mesmo que não solucionado. Na vida democrática e social, novos problemas são constatados cotidianamente. Mas como reagimos a eles? Ignoramos? Negamos? Suplantamos? Criamos uma redoma de vidro para afastá-los de nós? Cremos que uma forma realmente honesta de enfrentamento dos problemas, pode ser assumida se olharmos para o mundo político com o olhar do agonismo. Assim, Mouffe em conjunto com Laclau, afirmam que

Pois, se uma luta democrática *não divide* o espaço político em dois campos, em duas séries paratáticas de equivalências, segue-se que o antagonismo democrático ocupa um local preciso num sistema de relações com outros elementos, que se estabelece um sistema de relações positivas entre eles, e que há uma diminuição da carga de negatividade vinculada ao antagonismo. Daí, estamos a apenas um passo para afirmar que as lutas democráticas – feminismo, antirracismo, movimento gay, etc – são lutas secundárias, e que a luta para a “tomada do poder”, no sentido clássico é a única verdadeiramente radical, já que apenas ela supõe tal divisão do espaço político em dois campos. A dificuldade surge, entretanto, do fato de que não foi dada à noção de “espaço político” uma definição precisa em nossa análise, de modo que ela sub-repticiamente foi levada a coincidir com a formação social empiricamente dada. Esta é, certamente, uma identificação ilegítima. Qualquer luta democrática emerge no interior de um conjunto *relativamente* suturado, formado por uma multiplicidade de práticas que não esgotam a realidade referencial e empírica dos agentes que fazem parte

delas. O fechamento relativo deste espaço é necessário para a construção discursiva do antagonismo, dado que se requer a delimitação de uma certa interioridade a fim de se construir uma totalidade que permita a divisão deste espaço em dois campos. Neste sentido, a autonomia dos movimentos sociais é mais que uma exigência para que certas lutas se desenvolvam sem interferência: é uma exigência para a emergência do antagonismo como tal. [...] (LACLAU; MOUFFE, 2014, p. 252-253).

Em outras palavras, os autores estão afirmando que se é possível pensar o mundo de modo agonista e se o agonismo nos serve como chave de leitura do mundo, a oposição estanque entre dois polos políticos se desfaz. Se a lógica binária entre oposições não dá mais conta de compreender as várias nuances da vida política, é preciso notar que a multipolarização pode ser uma saída para a “ritualização” dos conflitos. A palavra ritualização aparece aqui para demonstrar que não se trata de negar o conflito, mas de compreender como ele deve ser “operacionalizado” dentro da vida social, ou seja,

Há um termo forjado por Derrida que considero que é muito pertinente neste contexto. Em suas reflexões sobre a hospitalidade, Derrida [...] põe em relevo a profunda ambivalência do termo "hospitalidade", que provêm de duas palavras com a mesma raiz: *hospis* (anfitrião) e *hostis* (inimigo). Para expressar esta ambivalência e indicar os vínculos entre hostilidade e hospitalidade, Derrida criou o conceito de "hostipitalidade". Um enfoque pluralista agonista deveria conceber o pluriverso em termos de "hostipitalidade", como o espaço no qual há lugar para um confronto agonista entre uma diversidade de polos que se relacionam entre si sem que nenhum deles tenha a pretensão de ser o polo superior. Este confronto agonista é um enfrentamento no qual o objetivo não é nem o aniquilamento nem a assimilação do outro, mas acima de tudo, são as tensões entre os diferentes enfoques que contribuem para realçar o pluralismo que

caracteriza um mundo multipolar (MOUFFE, 2013, p. 75-76).

Por isso, a visão multipolar apresentada por Mouffe representa, neste caso, a necessidade de uma conversão do olhar: da fragmentação binária para uma multipolarização da vida pública. Mas o que isso quer dizer? Significa que é possível ampliar o olhar sobre o mundo político para além do reducionismo antagônico. Significa, outrossim, que a vida política é marcada por ambivalências e equivalências e que o movimento democrático contemporâneo precisa estar alinhado com este modo de entendimento da realidade que é composta por mosaicos e suturas ou, como Mouffe aponta, pela “hostipitalidade”.

Nesse caso, a palavra sutura assume um papel importante na visão de Mouffe, pois nossas relações sociais são sempre marcadas pela volatilidade e pela impermanência. Sendo assim, quando se trata de pensar as relações sociais, é preciso defender o fato de que o pós-estruturalismo é um elemento importante de análise. Segundo Williams, “[...] os pós-estruturalistas são contrários a todas as formas de essencialismo, determinismo, naturalismo [...]” (WILLIAMS, 2013, p. 27). Isso demonstra que na visão pós-estruturalista e mouffeana, não é possível falar em uma democracia incólume e inalterável, pois o princípio da mudança é o norte mais importante de uma vida política pujante. Assim, a ideia de sutura assume a seguinte representação:

as equivalências se interligam por meio de pontos nodais que são, por isso mesmo suturadas com base em um elemento hegemônico de aglutinação, mas é importante destacar que a sutura é “um remendo temporário” e, como tal, a sua “cicatriz” fica exposta de modo que o “rasgo suturado” pode voltar a se romper. Por isso, o caráter “permanente” de contingência, que pressupõe que há uma certa resolução “das paixões”, mas que é, ao mesmo tempo, temporária e frágil (BONIN, 2020, p. 137).

Assim, o princípio democrático que deve iluminar a vida social precisa coadunar com a noção de que, em nome da multipolarização, as identidades e as diferenças precisam conjugar um novo modo de entendimento discursivo: a aglutinação e a articulação de demandas que passam a ser o motor da vida democrática agonista. Em outras palavras, o que deve ser salientado aqui é o fato de que não há mais pontos fixos na democracia, segundo Mouffe e que as relações sociais agora não são mais definidas pelo binarismo, mas pela “construção sempre inacabada” de relações sociais que se articulam em função de interesses comuns, mas nunca permanentes. Mendonça explica isso muito bem quando diz que

[...] seu entendimento depende da compreensão da noção de prática articulatória. Nesse sentido, articulação é uma prática estabelecida entre elementos que, a partir de um ponto nodal, articulam-se entre si, tornando-se momentos estritamente em relação à articulação estabelecida [...]. Isso quer dizer que, no limite, esses elementos não deixam de continuar sendo elementos e que, contingencialmente, tornam-se momentos em uma determinada prática articulatória. Organizam-se, portanto, tendo um ponto nodal como princípio articulador, cujo discurso é o seu resultado. Assim, insiste-se no fato de que o discurso não é uma simples soma de palavras, mas uma consequência de articulações concretas que unem palavras e ações, no sentido de produzir sentidos que vão disputar espaço no social. (MENDONÇA, 2010, p. 482).

Pensar o mundo social e político agonisticamente, implica em pensar em modos totalmente diferentes daqueles impostos pela lógica binarista entre conhecimento e ignorância, entre esquerda e direita, entre liberalismo e socialismo. Implica, outrossim, antes de tudo, em pensar nas várias formas de compreender como a vida social se constitui por uma dinâmica da articulação entre mundos diferentes de saberes que nos colocam diante de uma realidade sempre transitória e precária. Isso fica mais claro nas palavras de González:

Desta forma, as identidades que interveem em um tipo de relação antagônica nunca são totalidades fechadas. A precariedade diz respeito tanto a própria identidade quanto aquela identidade “externa” que *me expõe* à impossível completude de meu “ser”. Da sua parte, o “Outro” que impede minha plenitude tão pouco chegará a se constituir em sua totalidade: seu “ser” objetivo é um símbolo do meu “não-ser” e vice-versa [...] (GONZÁLEZ, 2018, p. 82).

Nesta dimensão, o pensamento de Mouffe torna-se uma chave de compreensão da política social, na qual a lógica inimigo/amigo não dá mais conta de responder aos problemas cotidianos. Assim, a formação de uma visão multipolar e agonista da democracia apresenta-se como um meio de análise, compreensão e enfrentamento dos dilemas que presenciamos em nossa vida social contemporânea, principalmente na educação e na crise.

Assim, se pudermos relacionar a visão agonista de Mouffe com a educação, entenderemos que todo ato pedagógico é, por princípio, um ato político, uma vez que opera desde um contexto social e implica aspectos culturais e sociais dos sujeitos envolvidos de uma forma ou outra, no processo de conhecer. Assim, da tensão entre as oposições sociais e culturais, entre os jogos políticos e os interesses da educação, podemos concluir que não se trata apenas de visualizar a inerradicabilidade do antagonismo, mas de acolher o agonismo como um caminho possível para a defesa dos interesses educacionais. Nessa perspectiva, o “pedagógico”, como qualificação e potencialidade é sempre político, por implicar escolhas e ações humanas, dentro dos contextos sociais onde acontecem. E, ainda, se trata de um trabalho em movimento, pois o adjetivo “pedagógico” como modulador, abriga o conjunto de características que interferem e potencializam a produção do conhecimento, desde a infraestrutura escolar até a convivência entre professores e estudantes, das cores que decoram o ambiente à organização da aula, passando por todos os aspectos ali imbricados, que possibilitam uma relação entre sujeitos que visam um aprender recíproco, emancipador, transformador e, por fim, democrático.

Considerações Finais

O trabalho apresentado teve como propósito o debate acerca das noções de crise, educação e democracia e suas implicações em nosso mundo contemporâneo, principalmente no que tange à necessidade de compreensão de seus reais significados e suas imbricações na sociedade contemporânea. A polissemia, a polifonia e a disputa de interesses que estes termos específicos engendram nos levou a ponderar acerca da multiplicidade interpretativa e analítica que estas conceituações desencadeiam em função dos contextos divergentes e diferentes, nos quais essas formas de pensamento estão enraizadas.

Desta maneira, de modo sucinto, Jacques Rancière e Chantal Mouffe nos apresentaram pensamentos que corroboram a ideia de que democracia é crise, *tout court*. Assim, o sistema político que se pretende pautar sobre uma ideia de consenso é insuficiente para interpretar as nuances democráticas hodiernas. Em uma democracia de natureza radical, o que há é o encontro das contingências. A democracia é o lugar do dissenso e dos antagonismos. Dito isto, nos resta a percepção de que a atual discussão sobre uma suposta crise da democracia não se sustenta, uma vez que o que temos não parece ser, em rigor, uma crise, da mesma forma que nosso sistema de governo não parece ser (radicalmente) democrático.

Considerando o ponto de vista da organização dos sistemas apresentado por Morin, uma sociedade una e coesa não existe. Assim como uma escola uniforme, una e coesa também não. Dada sua incapacidade de agir na essência criadora e alterar a própria natureza dos sistemas, um estado autoritário, por exemplo, se limita a identificar a presença da diferença e apresentá-la como inimiga da ordem e de um certo estado de coisas que não passa de imaginação. O único sistema político, que pode ser traduzido por cultura política cotidiana, capaz de admitir a diferença e o pluralismo é a democracia. Bauman, por seu turno, demonstra que o que lemos atualmente por crise é, na verdade, um modo de governo inventado para “gestionar” um tipo de demanda de enriquecimento dos que já são muito ricos a partir do sacrifício dos que nunca deixaram de ser muito pobres.

A crise da educação é produzida e aceita como uma espécie de mal necessário por governos que priorizam o benefício dos empresários da educação e passa a ser utilizada como peça política e não mais como formação de cidadãos autônomos e conscientes, mas como instrumento e ameaça à própria ideia de democracia.

Nesse caso, a ideia de crise legitima a exploração e mantém um estado de exceção no qual o Estado tem autorização para burlar acordos e negligenciar direitos. O que é comumente chamado de crise da democracia é, na verdade, uma crise de um modelo de governo baseado em um tipo de representatividade, que não é mais capaz de bancar as demandas populares. Desta confusão, nasce o despreço pelas discussões democráticas, pelo engajamento social, pelo envolvimento nas causas públicas, no esquecimento de políticas públicas, na contravenção de regras sociais e no total abandono da coisa pública. Vivemos tempos difíceis, que nada mais são do que um eterno retorno de mesma disputa interpretativa: a coisa pública pertence aos homens públicos? As políticas educacionais são políticas de governo ou de Estado? Cremos que esta é a principal crise democrática e educacional do Brasil.

Assim, nas sociedades como a nossa em que a democracia se confunde discursivamente com modos de organização social que não incluem a pluralidade e os antagonismos, nos cabe a tarefa de agir agonisticamente. Assim, deixamos aqui, para encerrar nosso debate, algumas tarefas que podem ser consequência de um pensar agonístico para a vida democrática e educacional de nosso país. A primeira tarefa que temos é a de analisar, pela perspectiva dos estudos sobre agonismo político e democracia, os compromissos vigentes que a educação deve firmar consigo mesma, pois a educação deve progressivamente ultrapassar a promessa da alfabetização e letramento para assumir o papel de alfabetização histórica, política, midiática, cidadã e democrática. Outra tarefa deve ser a de perscrutar, ainda sob uma perspectiva agonística, as aproximações entre educação e democracia, questionando constantemente a validade e legitimidade da educação para a democracia. Cremos que, a princípio, com esses dois questionamentos, mesmo que incipientes, a dialética entre crise,

democracia e educação não se pautará mais por uma contradição entre os termos, mas por uma articulação entre os interstícios destes termos.

A noção radical de democracia, e, por extensão, de igualdade, propõe um novo modo de ser no mundo, a reconstrução de uma nova coletividade, de um “nós”, de uma nova cidadania ou comunalidade. O principal desafio desta reconstrução estaria em articular a nova comunalidade com as demandas de uma democracia pluralista de modo que ela não incorra em um novo tipo de nacionalismo (ou patriotismo) extremista. No texto *Cidadania Democrática e a Comunidade Política*, Mouffe (2008) reforça que a democracia liberal deve ser superada também no que se refere à cidadania. O que dará sentido a uma comunidade democrática é o respeito e a consideração coletiva a um conjunto de princípios éticos e políticos que visam a construção de um “nós” capaz de estabelecer e vincular suas demandas em uma cadeia de equivalências democráticas a partir das lutas particulares. Esta cadeia de equivalências não anula as diferenças entre os grupos (posições plurais de gênero, classe, raça...), mas os une em torno de uma interpretação e utilização dos pressupostos ou critérios comuns, como a igualdade e a liberdade. Assim, não haveria mais indivíduos isolados, desarticulados de suas posições – a exemplo do *self-made man* neoliberal – mas socialmente articulados a partir de suas questões compartilhadas.

No entanto, estas articulações são limitadas pelo tipo de relação que se pode estabelecer entre essas coletividades na perspectiva de uma democracia radical – elas não são harmônicas ou consensuais. Por isso, uma educação política precisa ir além do desenvolvimento de habilidades cognitivas para dar conta de produzir o desejo de pertencer (e até re-fundar) coletividades aptas a uma convivência plural. Neste campo de disputas por discursos, sentidos e significações, nos posicionamos junto à perspectiva que entende a educação pública, laica, gratuita e de qualidade como *conditio sine qua non* para a saúde democrática de uma nação. Por isso, evocamos o pensamento de Theodor Adorno no discurso *Educação Após Auschwitz*: “Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e

importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita” (ADORNO, 1995, p. 21).

Referências

- ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ARENDT, Hannah. A Crise da Educação. In: ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. Trad. Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2016. Kindle version.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade e Ambivalência*. Trad. Marcos Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.
- BAUMAN, Zygmunt. *Em Busca da Política*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BONIN, Joel Cezar. *Consenso e dissenso: um debate entre Chantal Mouffe e Jürgen Habermas sobre a democracia contemporânea*. 2020. 219 f. Tese (Doutorado em Filosofia). Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Paraná. 2020.
- BRASIL. *Lei 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996*. BRASIL.
- CÂMARA DOS DEPUTADOS. *PL 3261/2015*: Autoriza o ensino domiciliar na educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio para os menores de 18 (dezoito) anos, altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2017117> Acesso em: 25 jul. 2023.
- CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Política e educação em Hannah Arendt: distinções, relações e tensões. Educação e Sociedade. *Centro de Estudos Educação e Sociedade*, Campinas. v. 35, n.128, p.813-828, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3pCQMfJfmF6DgGqhyznTpsh/?lang=pt> Acesso em: 1 fev. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014122568>.
- DÜRKS, Daniel Bardini; SILVA, Sidinei Pithan da. Ambivalência, complexidade e conhecimento: Bauman e Morin. *Revista Controvérsia (UNISINOS)*, São Leopoldo, v. 10, n. 1, p. 35-43, jan.-abr. 2014. Disponível em:

<http://revistas.unisinos.br/index.php/controversia/article/view/9851/4742> Acesso em: 5 set. 2022.

DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. Lisboa: Edições 70, 2007.

DREYFUS, Hubert L. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica; (para além do estruturalismo e da hermenêutica)*. Tradução de Vera Porto Carrero. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FARIAS, Priscila. *Visualizando signos: modelos visuais para as classificações sígnicas de Charles S. Peirce*. São Paulo: Blucher, 2017. DOI: <https://doi.org/10.5151/9788580392746>.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

GADOTTI, M. Prefácio. In: FREIRE, P. *Educação e Mudança*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GONZÁLEZ, Julián. *Democracia Radical en Habermas y Mouffe, el pensamiento político entre consenso y conflicto*. 1 ed. Córdoba, Centro de Estudios Avanzados, 2018. DOI: <https://doi.org/10.2307/j.ctv31vqnz2>

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens*. Editora Perspectivas S.A. 4ª ed. São Paulo – SP, 2000.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. *Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics*. Second ed., Verso, 2014.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Trad. de Mariana Echalar. 1. Ed. Boitempo, São Paulo, 2019.

LEGRIS, Javier. Conocimiento gráfico y diagramas. Un análisis desde la teoría del signo de C. S. Peirce. In: ESQUISABEL, Oscar Miguel. *Conocimiento simbólico y conocimiento gráfico: historia y teoría*. Centro de Estudios Filosóficos Eugenio Pucciarelli. Academia Nacional de Ciencias de Buenos Aires, 1ª ed. Buenos Aires 2013.

MENÁRGUEZ, Ana Torres. *Entrevista com Henry Giroux: “A crise da escola é a crise da democracia”*. El País, 14 maio 2019. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/05/09/internacional/1557407024_184967.htm l. Acesso em: 4 jul. 2022.

MENDONÇA, Daniel de. Teorizando o agonismo: crítica a um modelo incompleto. *Revista Sociedade e Estado* – vol. 25, n. 3, p. 479-497, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/Zv6xrBmHnvwnsVc8wK3W7Bg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 jul. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922010000300004>.

MORIN, Edgar. Para uma crisiologia. In: MORIN, Edgar. *El concepto de crisis*. Ediciones Megalópolis, Buenos Aires, 1979.

MOUFFE, Chantal. Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. *Revista Política e Sociedade*, Florianópolis, vol.2, n. 3, p. 11-26, 2003.

MOUFFE, Chantal. *On the political (Thinking in action)*. Routledge. 2005.

- MOUFFE, Chantal A cidadania democrática e a comunidade política. *Estudos de Sociologia*, Araraquara, v. 2, n. 2, 2008. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/663>. Acesso em: 25 jul. 2023.
- MOUFFE, Chantal. *Agonistics – Thinking the World Politically*. Verso, 2013.
- O CAMINHO DA PROSPERIDADE. *Proposta e Plano de Governo de Jair Bolsonaro*, 2018. Disponível em: https://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/BR/2022802018/280000614517/proposta_1534284632231.pdf. Acesso em: 12 jan. 2022.
- RANCIÈRE, Jacques. O dissenso. In: NOVAES, Adauto (Org.) *Crise da Razão*. Cia das Letras, RJ, 1996.
- RANCIÈRE, Jacques. *O ódio à democracia*. 1ª. Ed. São Paulo: Boitempo, 2014.
- SAVIANI, DEMERVAL. *O legado educacional do regime militar*. Cad. Cedes, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622008000300002>
- SAVIANI, Demerval. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação – o desmonte da educação nacional. *Revista Exitus*, v. 10, n. 1, 2020. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1463>. Acesso em: 7 set. 2022. DOI: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n1ID1463>.
- SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência) *Educação falha ou indisponível*. Disponível em: <http://portal.sbpcnet.org.br/noticias/educacao-falha-ou-indisponivel/>. Acesso em: 25 jul. 2023.
- SENADO FEDERAL. *Projeto de Lei n. 193/2016*. Disponível em: Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/125666>. Acesso em: 7 set. 2022.
- WILLIAMS, James. *Pós-estruturalismo*. Trad. Caio Liudvik. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2013.

Data de registro: 11/09/2022

Data de aceite: 03/04/2023