


## ARTIGOS ARTICLES ARTICLES ARTÍCULOS

<https://doi.org/10.1590/198053147147>

EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA: DO RISCO DE  
DESARTICULAÇÃO A UMA RECOMPOSIÇÃO CRÍTICA

 Manuel Gonçalves Barbosa<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universidade do Minho, Braga, Portugal; mbarbosa@ie.uminho.pt

**Resumo**

*Retornando a um tema que é um clássico em teoria da educação, o presente artigo procura respostas fundamentadas para um problema atual: a erosão da relação entre educação e democracia e o risco de assistirmos, se nada for feito, a uma desarticulação de ambas nos contextos em que a neoliberalização levou mais longe a economização de esferas e atividades, incluindo as não diretamente económicas. Voltado para as instituições escolares, e partindo da análise criteriosa desse fenómeno, o artigo aponta para uma recomposição crítica do alinhamento entre educação e democracia, especificando o que isso implica no percurso educativo dos mais novos nas escolas realmente existentes.*

**EDUCAÇÃO • DEMOCRACIA • ESCOLAS**

EDUCATION AND DEMOCRACY: FROM THE RISK OF DISARTICULATION  
TO A CRITICAL RECOMPOSITION**Abstract**

*Returning to a theme that is a classic in the theory of education, this article seeks grounded answers to a current problem: the erosion of the relationship between education and democracy and the risk of witnessing, if nothing is done, a disarticulation of both in the contexts where neoliberalization has taken economization of spheres and activities further, including those not directly economic. Focused on school institutions, and based on a careful analysis of this phenomenon, the article points to a critical recomposition of the alignment between education and democracy, specifying what this implies in the educational path of the youngest in the really existing schools.*

**EDUCATION • DEMOCRACY • SCHOOLS**

## EDUCACIÓN Y DEMOCRACIA: DEL RIESGO DE DESARTICULACIÓN A UNA RECOMPOSICIÓN CRÍTICA

### Resumen

*Volviendo a un tema que es un clásico en la teoría de la educación, el presente artículo busca respuestas razonadas a un problema actual: la erosión de la relación entre educación y democracia y el riesgo de presenciar, si no se hace nada, una desarticulación de ambas en los contextos donde la neoliberalización ha llevado más lejos la economización de esferas y actividades, incluidas las que no son directamente económicas. Dirigido a las instituciones escolares y basado en un análisis cuidadoso de este fenómeno, el artículo señala una recomposición crítica del alineamiento entre educación y democracia especificando lo que esto implica en el itinerario educativo de los más jóvenes en las escuelas realmente existentes.*

**EDUCACIÓN • DEMOCRACIA • ESCUELAS**

## ÉDUCATION ET DÉMOCRATIE: DU RISQUE DE DÉSARTICULATION À UNE RECOMPOSITION CRITIQUE

### Résumé

*Revenant sur un thème qui est déjà un classique de la théorie de l'éducation, cet article cherche des réponses concrètes à un problème actuel : l'érosion de la liaison entre éducation et démocratie et le risque d'assister, si rien n'est fait, à leur désarticulation dans les contextes où la néolibéralisation a poussé plus loin l'économisation de sphères et d'activités, y compris celles qui ne sont pas directement économiques. Centré sur les institutions scolaires et basé sur une analyse approfondie de ce phénomène, l'article pointe une recomposition critique de l'alignement entre éducation et démocratie et précise les implications dans le parcours scolaire des plus jeunes dans les écoles réellement existantes.*

**EDUCATION • DÉMOCRATIE • ÉCOLES**



**DEMOCRACIA, SEJA NA MODALIDADE DE REGIME POLÍTICO EM QUE O PODER RESIDE NO POVO,** seja na “forma de uma sociedade de iguais” (ROSANVALLON, 2011, p. 15), é indissociável da educação. Não se pode conceber a democracia, nessa dupla vertente, sem democratas, e estes, ao contrário das entidades naturais, não surgem espontaneamente, sem a intervenção de uma ou outra modalidade de educação. Os democratas formam-se, não nascem formados. Foi tendo isso em mente, ou como pano de fundo, que John Dewey reconheceu a “devoção da democracia pela educação” (2007, p. 88), o seu empenho em construir a cidadania democrática por meio de processos educativos na escola e na sociedade civil, suscitando afeição pela democracia, pelas suas práticas, princípios e valores.

A educação, na multiplicidade das suas formas, e ao longo e ao largo da vida, é verdadeiramente decisiva para a democracia. Nunca é demais assinalar, com Wendy Brown (2016, p. 292), que a democracia “não tem mecanismos intrínsecos para se renovar”, para combater a entropia, a degradação e a “desconsolidação” (FOA; MOUNK, 2017, p. 10), dando-se o caso de já ter atingido, em seu processo histórico de institucionalização, o estágio ou o patamar de democracia sólida, estável, avançada e com provas dadas.

No plano dos princípios, ou em termos normativos, educação e democracia andam de mãos dadas, caminham juntas e reforçam-se mutuamente. Mas e no plano das práticas, dos processos e das experiências, tal como acontecem nas democracias realmente existentes? Será que a educação está a fazer o seu importante trabalho de indução ou construção de democratas? Admitindo que sim, como explicar, então, o “cansaço da democracia” que se expande, segundo Appadurai (2017, p. 25), em muitos países do eixo euro-atlântico, precisamente onde menos se esperaria, dada a relativa estabilidade da democracia nesses contextos? Mais: por que surgem dados empíricos (FOA; MOUNK, 2016) a revelar um crescente desapego dos valores democráticos, especialmente nas camadas jovens? Ou seja, por que se vai debilitando a afeição e o compromisso dos cidadãos com a democracia? Será apenas devido à deceção, de certas franjas da população, com a governação democrática dos últimos tempos, principalmente em termos económicos, ou o problema é mais fundo e tem a ver com um certo fracasso da educação na democratização das jovens gerações? Se é esse o caso, como suspeitamos, quais as razões do fracasso? Resumem-se a eventuais insuficiências pedagógicas de quem tem responsabilidades nessa matéria ou sinalizam fatores que se sobrepõem à educação e a desviam das preocupações com a democratização?

A fim de evitar a unilateralidade simplificadora, convém abordar esse problema, ou essa questão de investigação, oscilando entre dois registos. Por um lado, como mostraremos na primeira secção do artigo, há que ter em conta a pressão desdemocratizadora de várias décadas de neoliberalização sobre as agências educativas, designadamente as escolas, pressão que leva, ou tem levado, à sobrevalorização da formação de “capital humano”, seja na vertente empresarial ou produtiva, seja na dimensão financeira ou de investimento (BROWN, 2016, p. 40), em detrimento, e com sérios prejuízos, para a capacitação democrática das jovens gerações. Por outro, e já numa segunda secção, importa realçar que, se é verdade que a neoliberalização da esfera educativa, ao longo dessas décadas, corre o risco de provocar uma nefasta desarticulação entre educação e democracia nas instituições escolares, também é certo que esse risco se agiganta se não se ensaiar, percorrendo *terra incognita*, uma recomposição crítica dessa relação tomando em consideração erros do passado e desafios emergentes. Se isso é suficiente, em educação, para ultrapassar a crise de resultados em matéria de democratização das camadas jovens, não o sabemos. O que sabemos, assim o podemos admitir como hipótese de trabalho, é que, sem essa recomposição crítica, dificilmente se pode conter ou mitigar o perigo de desarticulação entre educação e democracia.

## EROSÃO DA RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA: A PERSPETIVA SOMBRIA DE UMA DESARTICULAÇÃO

A democracia, reconhecidamente, “não existe sem uma cultura democrática atenta e partilhada” (DAHRENDORF, 2002, p. 111), e a educação, na pluralidade das suas formas, é o veículo da transmissão dessa cultura aos jovens e aos adultos por meio de práticas formais, não formais e informais de socialização política, seja nas democracias mais antigas, com um longo historial, seja sobretudo nas democracias emergentes e em processo de consolidação. A educação tem esse papel de abeirar a democracia de várias gerações e, se tudo acontecesse normalmente, não estaríamos referenciando a erosão da relação entre educação e democracia e, muito menos, a perspetiva sombria de uma desarticulação entre ambas, ocorrência que desmentiria, a concretizar-se nas formações sociais democráticas da atualidade, a visão otimista de John Dewey (2007, p. 88), segundo a qual se pode dar por adquirida a “devoção da democracia pela educação”, ou, se se quiser, a entrega mútua entre as duas.

Olhando o que se passa nas “democracias reguladas pelo capitalismo realmente existente” (CHOMSKY, 2017, p. 87), isto é, esse capitalismo (neoliberal) que se impõe, à luz do mercado, como força estruturante da ordem social e das nossas vidas, depressa se verifica que esse suposto casamento entre educação e democracia é mais uma ficção do que uma realidade, pois logo se vê, sem surpresas, que a “educação guiada pelos mercados” (POLYCHRONIOU, 2017, p. 186) realiza a sabotagem da cultura democrática e corre o risco, muito provável, de abrir a porta a “democracias sem democratas” (DAHRENDORF, 2002, p. 110), ou a uma “democracia sem cidadãos”, como prefere Camps (2010, p. 10).

Esse processo desdemocratizador, operado desde a educação, remete-nos para o fenómeno da neoliberalização, ativo há mais de três décadas nas democracias de mercado, um pouco por todo o mundo, quer nos países centrais, nomeadamente do eixo euro-atlântico, quer nos países periféricos e semiperiféricos, não obstante as especificidades locais, pois, como sublinhou David Harvey (2007, p. 97), a sua disseminação ou desenvolvimento é geograficamente desigual. Seja como for, o que importa ressaltar é que a neoliberalização se constitui como poderosa força de “corrosão da democracia” (BROWN, 2016, p. 35), uma vez que anula elementos básicos da democracia (vocabulários, princípios de justiça, culturas políticas, hábitos de cidadania, práticas de governo, imaginários individuais e sociais) dando significado económico a esses elementos ao submetê-los aos valores e às métricas do mercado. A “economização”, que tão bem caracteriza a racionalidade neoliberal, segundo Caliskan e Callon (2009, p. 369), consiste justamente nisso: em estender esses valores e essas métricas de mercado a todos os âmbitos da existência humana, inclusive à política, mas não só, como veremos proximamente ao equacionar a educação, e em redefinir o ser humano única e exclusivamente como *homo oeconomicus*.

A neoliberalização, sendo estruturada por essa poderosa lógica de economização, empobrece o ser humano, a vida política e a própria democracia. Provoca despolitização reduzindo tudo ao económico, quando não ao psicológico (os problemas são individuais e não sociais), e conduz, segundo Wendy Brown, à “desdemocratização” (2007, p. 114), isto é, à desvalorização de tudo o que tem a ver com a governação dos problemas comuns, assimilando-se a democracia a um bem de consumo, e o cidadão, a um ator de mercado, a um *homo oeconomicus* “bidimensional, egoísta e competitivo”, como lhe chama Paul Mason em obra recente (2019, p. 171), criatura para quem o cuidado do *self*, ou seja, de si mesmo, é mais importante que a entrega, a solidariedade e as obrigações comunitárias.

Acompanhando Wendy Brown na análise da economização, nomeadamente no tocante ao sujeito humano, importa ressaltar que

[...] a economização contemporânea dos sujeitos através da racionalidade neoliberal é peculiar pelo menos em três aspetos. Primeiro, e em comparação com o liberalismo económico clássico, somos *homo oeconomicus* – e somente *homo oeconomicus* – em todo o lado [...]. Segundo, o *homo oeconomicus*

neoliberal toma a forma de capital humano para fortalecer a sua posição competitiva e aprecia o seu valor como figura de intercâmbio ou interesse [...]. Terceiro, e relacionado com isso tudo, atualmente o modelo específico para o capital humano e suas esferas de atividade é cada vez mais o capital financeiro ou de investimento e não apenas o capital produtivo ou empresarial. (2016, p. 40-41)

Somos capital humano, e não mais do que capital humano, quer na modalidade produtiva ou empresarial, como aliás foi mostrado por Foucault (2004, p. 154) em sua qualificação do neoliberalismo como sendo a extensão da forma empresa a todo o corpo social, quer na modalidade financeira ou de investimento, exemplarmente caracterizada por Michel Feher num artigo seminal de 2007, ao referir que o traço que melhor distingue o neoliberalismo financeirizado, ou da era da financeirização capitalista, é a ideia de capital humano, cuja preocupação máxima, se não exclusiva, é a valorização de si mesmo no mercado (2007, p. 16), não sendo assim redutível, manifestamente, ao velho *homo oeconomicus*, um sujeito apenas interessado na maximização de proveitos ou benefícios imediatos.

Segundo a ontologia económica do neoliberalismo, ou, se se preferir, da neoliberalização enquanto economização, somos extensivamente *homo oeconomicus*. Além disso, e por acréscimo, somos um *homo oeconomicus* que se representa a si mesmo, ora como empresa (o eu “como empresário de si mesmo” na terminologia foucaultiana de *Naissance de la politique*, 2004, p. 232), ora como capital de investimento, conforme a tese de Feher (2007). Neste caso, estamos em competição com outros capitais pela nossa valorização, pela nossa cotação nos *rankings* dos mais diversos mercados, tendo como principal estratégia de vida, de ação e reação permanentes, obsessivas, essa mesma valorização.

Ao se interpretar o ser humano exclusivamente como *homo oeconomicus*, isso tem como consequência o esvaziamento de boa parte da substância da cidadania democrática, implicando, segundo Wendy Brown (2016, p. 43), “a derrota do *homo politicus* da democracia liberal”, esse ator que se implica no governo do comum e não apenas do seu universo restrito de interesses egoístas. Quando a cidadania, por meio dessa operação de economização, perde a sua morfologia política, “não só perde a sua orientação para o público e os valores que consagram, digamos, as constituições; também deixa de ter a autonomia kantiana que aponta para a soberania individual” (2016, p. 146). Com tudo isso verifica-se a dramática redução de valores públicos, bens públicos e participação na vida política. Ganham supremacia, pelo contrário, as preocupações com o empreendedorismo económico-financeiro, com o posicionamento competitivo nos mercados, a classificação nos *rankings* do crédito e a atração de investimentos para realizar projetos que conduzam a lucros ou à geração de benefícios. Os cidadãos já não são propriamente membros de um corpo político democrático que vivem experiências comuns, que deliberam juntos e partilham o poder. São empresários de si mesmos, investidores e consumidores que brigam por vantagens económicas segundo o princípio neoliberal, hoje bastante disseminado, de que o vencedor fica com tudo (*The winner takes all*), ou seja, a vitória de uns quantos é a derrota completa de todos os demais.

A própria democracia é sujeita a uma radical transformação mediante essa economização do ser humano: agora, a democracia é concebida como um regime que apenas requer capital humano com habilidades técnicas para promover o crescimento económico, mesmo inviável a longo prazo, ou insustentável, e não atores educados para participarem na vida pública e na governação comum. Esse capital humano, que segundo Michel Feher (2007, p. 15) pode ser definido como “um *stock* de competências modificado por tudo aquilo que faço e por tudo aquilo que me afeta”, não se preocupa com a aquisição do conhecimento e da experiência necessários à cidadania democrática. O único conhecimento que interessa, a única experiência válida, são os que contribuem para a melhoria do capital. Como sublinha Wendy Brown (2016, p. 238-239), isso

[...] não se reduz exclusivamente a um desejo de conhecimentos e habilidades de carácter técnico [...]. O conhecimento só se busca para melhoramento do capital, seja capital humano, corporativo ou financeiro. Não se busca para desenvolver as capacidades dos cidadãos, preservar a cultura, conhecer o mundo ou imaginar e criar diferentes maneiras de vida em comum.

É assim que se pode falar, com essa autora (2016, p. 242), no “abandono do projeto de educar um público para a cidadania”, e não só no nível universitário, como ela refere e põe especial ênfase, mas também, mais amplamente, em outros níveis do sistema de ensino.

A educação, sob a neoliberalização, e nas democracias que sofreram as suas investidas economicistas, prefere investir em capital humano e não propriamente em cidadanização para uma democracia avançada, justa e decente, onde todos se realizem como seres humanos, enquanto *homo faber*, seguramente, mas também enquanto agentes que participam na organização e na direção da vida em comum, ou seja, enquanto *homo politicus*, e *homo socialis*, explícita e abertamente comprometidos com os assuntos comunitários.

O investimento em capital humano, na mais rigorosa aceção económica, reduz dramaticamente a missão da educação no seio dos regimes democráticos, contribuindo, por essa via, para a desdemocratização, e não propriamente para um treino, ainda que incipiente, nas lides políticas desses regimes, e isso desde a escolaridade obrigatória, como se constata nas sociedades mais avançadas em termos de neoliberalização. Os documentos da União Europeia sobre “Aprendizagem ao Longo da Vida” evidenciam isso mesmo: se é verdade que, numa primeira fase, designadamente no *A memorandum on lifelong learning*, do ano de 2000 (EUROPEAN COMMUNITIES, 2000), se dizia que essa aprendizagem devia ser regulada por dois grandes objetivos, a saber, a preparação para a cidadania ativa, por um lado, e a formação para o acesso ao mercado de trabalho, por outro. Já no documento de 2007, *It is always good time to learn* (EUROPEAN COMMUNITIES, 2007), a mesma aprendizagem ao longo da vida, em detrimento de qualquer projeto sério de cidadanização democrática, não deve visar, em sintonia com outros mandatos internacionais, designadamente da OCDE, Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional (TORRES SANTOMÉ, 2017, p. 24), a mais do que a construção, aquisição e melhoramento das competências que asseguram a empregabilidade da pessoa e, portanto, tão somente o seu ajustamento às supostas necessidades do mercado de trabalho, das empresas, e, bem assim, e em linha direta, das exigências de mais produtividade e de melhor competitividade.

O que isso significa, segundo Fernández Liria, García Fernández e Galindo Ferrández (2017, p. 22), ou no que se traduz, é na conversão de “todo o sistema educativo numa imensa empresa de formação profissional”, tornando-o funcional às necessidades da economia. A profissionalização, que é um dos avatares da economização, torna-se o pilar fundamental da nova ordem educativa, inclusive da escola. Dos alunos já

[...] não se espera que consagrem o seu tempo a estudos fúteis; a conhecimentos que simplesmente aportem um enriquecimento intelectual ou cultural pessoal; a saberes que lhes permitam analisar melhor a história e as leis da economia ou da sociedade em que vivem, que desenvolvam o sentido artístico, militante ou o desejo de escrever, pois o seu investimento formativo há de ser aplicável, útil e rentável. (DÍEZ GUTIÉRREZ, 2019, p. 67)

Quer dizer: um investimento em ordem a privilegiar as competências para o emprego e não para a vida; as competências empresariais e laborais, em vez das competências críticas, reflexivas, criativas, colaborativas, solidárias e democráticas, as quais são essenciais à participação na sociedade, ao ofício da cidadania, e, portanto, ao saber ser, ao saber estar e ao saber viver conjuntamente nas redes e na esferas de uma comunidade.



O conteúdo emancipador da escola democrática, a essa luz, vai-se esfumando, pois, o que se pretende, ainda de acordo com Fernández Liria, García Fernández e Galindo Ferrández (2017, p. 34), é um

[...] *homo oeconomicus* 2.0, atomizado, egoísta, empreendedor, consumista, acrítico, flexível e adaptável (quer dizer, competente), capaz de desprender-se dos seus vínculos antropológicos [...]. Um tipo humano orientado pela racionalidade do lucro e que, como empresário de si mesmo, considera “irracional” qualquer gesto de altruísmo ou fraternidade.

A escola que visa a ou almeja essa subjetividade neoliberal acaba virando os jovens para dentro de si mesmos, para o cuidado de si mesmos como seres egoístas e competitivos à procura de vantagens competitivas sobre os demais, em vez de os virar para o mundo, para a vinculação e o cuidado dos outros, para o enriquecimento comunitário em decência, justiça e dignidade, colocando de parte a fealdade das exclusões, expulsões e discriminações.

Seguramente, ainda que não exclusivamente, pois não se pode esquecer o peso do senso comum dominante na configuração de vocabulários e imaginários, é por isso que os jovens, neoliberalizados pela escola, se vão tornando insensíveis a questões de justiça social e de bem comum: o *homo oeconomicus*, horizonte da sua formação, não tem que se preocupar com essas questões, com esses estranhos problemas, mas com a busca de rendimento e com o aproveitamento de oportunidades, digam respeito à atração de investimentos para projetos rentáveis, que deem lucro, sejam correlacionados com a elevação de si nas tabelas do prestígio e do mérito, com a autoempresarialização, a capitalização e tudo o que concorre para obter êxito na demolidora luta darwinista pelo sucesso individualista e interesseirista.

Curvando-se a educação aos desígnios da neoliberalização, consubstanciados na alargada economização de esferas, práticas humanas e do próprio *anthropos*, não admira que se vá erodindo a relação dessa educação com a democracia e se perspetive, dramaticamente, a possibilidade de uma rutura entre ambas, o que, a verificar-se, ainda mais aprofundaria a presente crise da democracia (FREEDOM HOUSE, 2018) e a exporia a novas ameaças, como é o caso dos “nacional-populismos” (EATWELL; GOODWIN, 2019) e dos populismos fascizantes (FINCHELSTEIN, 2019), ameaças que proliferam um pouco por todo o lado, tanto nas democracias mais antigas como nas novas democracias, transportadas pela maré populista global dos tempos mais recentes. Não deixa de ser preocupante, segundo o Relatório da Freedom House *Freedom in the World: Democracy in Crisis*, que se tenha de reconhecer, mesmo ao arrepio de certas ideias feitas, e depois de rigorosas análises ao estado da democracia no mundo, que “o pior de tudo, talvez, e o mais inquietante para o futuro, é que os jovens, tendo pouca memória das longas lutas contra o fascismo e o comunismo, podem estar a perder a fé e o interesse no projeto democrático” (FREEDOM HOUSE, 2018, p. 1).

O relativo desencanto dos jovens com a democracia também é assinalado pelo politólogo Yascha Mounk (2018, p. 126) quando diz, apoiado em dados empíricos, que “são os jovens que se mostram particularmente críticos com a democracia” e mais abertos a alternativas autoritárias, como é o caso de regimes dominados por líderes fortes ou até por ditadura militar. A tendência não é maioritária, mas tem vindo a crescer consistentemente nos últimos anos, acompanhando essa “proporção crescente de cidadãos que tem uma opinião negativa da democracia ou não considera que seja especialmente importante” (2018, p. 129).

Ainda mais perturbador, na sequência desse diagnóstico sobre o relativo afastamento das jovens gerações do projeto democrático, dos seus valores e das suas instituições, é admitir (MOUNK, 2018, p. 125) que “os jovens não nos salvarão” da presente crise dos sistemas democráticos, uma crise não apenas de representatividade, de acolhimento de todas as vozes nos palcos da deliberação política, mas também uma crise de resultados da própria democracia enquanto governação ou direção da sociedade, nomeadamente em termos de mobilidade social, de prosperidade económica, de

luta contra as desigualdades e de maior respeito por todos. Se os cidadãos se estão desconectando da democracia, como defende Mounk (2018), de resto em sintonia com a tese de Appadurai (2017, p. 25) sobre o “cansaço da democracia” nas sociedades ocidentais, e se isso é particularmente visível entre os mais novos, é caso para se perguntar se a educação, designadamente formal, e na esfera que é a sua, poderia fazer um trabalho mais eficiente para inverter essa tendência.

O que resulta do percurso analítico-interpretativo até agora efetuado, ora com base em dados empíricos, ora movendo-se no território das interpretações, não é muito animador para uma resposta inequivocamente positiva. A realidade é que a educação, nas democracias neoliberais, não escapa ao poder atrofiante da economização: tem que ser prática a preparar o *homo oeconomicus* bidimensional, desenvolvendo as habilidades técnicas para ser bem-sucedido como capital humano produtivo, empresarial, e como capital humano financeiro ou de investimento, desprendendo-se de tudo o que atrapalha esse processo educativo-formativo, como sejam, por exemplo, o pensamento crítico e reflexivo, a compreensão da complexidade do mundo, o confronto com as problemáticas atuais ou o acesso a um “conhecimento poderoso” (YOUNG, 2016, p. 27) que permita ler e interpretar o mundo de maneira não somente mais lúcida, esclarecida e crítica, mas também mais comprometida com a sua eventual transformação no sentido de mais justiça, mais respeito e mais dignidade.

Apesar dos constrangimentos, nesse contexto desfavorável, a educação pode fazer mais e melhor pela imersão na cultura democrática e pelo reavivar da chama pela democracia, aproximando mais os jovens dos seus princípios, das suas práticas e dos seus valores, remando contra a maré da desdemocratização neoliberal que já dura há cerca de quatro décadas e que corre o risco de transformar o nosso sistema de vida e de governo numa “democracia precária” (FASSIN, 2018, p. 13) e desfigurada, à mercê dos seus inimigos internos, nomeadamente os populistas. A questão que se coloca aos democratas de hoje, portanto, não é mais se a educação deve estar alinhada com a democracia, a sua defesa e a sua promoção, mormente nas escolas realmente existentes, mas se é necessária uma recomposição crítica desse alinhamento para que a educação, junto das camadas jovens, e, nessas instituições, se torne mais efetiva, ou profícua, na aproximação à democracia.

## ALINHAMENTO DA EDUCAÇÃO COM A DEMOCRACIA: RECOMPOSIÇÃO CRÍTICA

A recomposição crítica do alinhamento entre a educação e a democracia, sendo necessária para conter ou mitigar a sua desarticulação nas condições adversas da economização de esferas, sujeitos e atividades, está requerendo, para se operacionalizar em termos conceituais, um pensamento de fundo que seja capaz de abordar alguns tópicos essenciais, quer relativamente a erros do passado, quer relativamente a desafios emergentes, pois, por alguma razão, a educação deixou de ser produtiva, ou não tão eficiente, na construção de democracias, como se pode inferir a partir dos dados empíricos de Foa e Mounk (2016) sobre as camadas jovens de democracias bem estabelecidas da região euro-atlântica da América do Norte e da Europa Ocidental, nomeadamente os que reportam maior recetividade a alternativas autoritárias, adesão a líderes fortes e menos apreço pelos valores democráticos.

A questão mais desafiante, e que está na ordem do dia diante desses dados desconcertantes, é como revigorar a conexão da educação com a democracia de forma a desembocar, nas circunstâncias presentes, na construção de subjetividades verdadeiramente democráticas, e tomando a escola como centro de referência, dado ser um espaço de desenvolvimento pessoal e social cada vez mais omnipresente na vida dos estudantes, atendendo aos sucessivos alargamentos da escolaridade obrigatória, um espaço que é um lugar de “produção de identidades” (APPLE, 2013, p. 33), podendo ser mais ou menos aficcionadas pela democracia, pelos seus princípios e pelos seus valores, se tivermos a ousadia, enquanto agentes educativos nas instituições escolares, de evitar certos erros do passado em aulas ou sessões de cidadania, como a sua manifesta despolitização.



Correntemente, ou com alguma frequência, concebem-se as aulas ou as sessões de cidadania sem seiva política, isto é, sem uma visão de que a criação e a regulação da ordem social democrática resultam do confronto de ideias e da deliberação coletiva. Esse entendimento dos espaços curriculares de cidadania ajuda a explicar, de alguma forma, por que é que esses espaços se transformaram em *loci* de “normalização das condutas” (BARCENA, 2006, p. 87), ou de aprendizagem de comportamentos cívicos, o que, sendo até certo ponto meritório, deixa escapar o carácter eminentemente político da cidadania em contexto democrático, pois, como assinala esse autor (p. 90), coerentemente, “a cidadania tem que ver com a organização da vida política, com a formação da subjetividade política”, ou seja, com a organização da vida em comum e com o desenvolvimento de uma consciência política relativa ao exercício do poder deliberativo, decisório, e aos problemas públicos que reclamam, das partes em confronto, uma solução democrática.

A democracia, manifestamente, não exige apenas a aprendizagem de virtudes cívicas, ou a aprendizagem de comportamentos decentes, civilizados e respeitosos. Exige também o despertar da consciência social e política dos alunos enquanto momento prévio do envolvimento, cidadão, na discussão e na resolução de problemas comuns, na defesa de direitos e na democratização das relações sociais em todas as esferas. A educação do cidadão, nas formações sociais democráticas, ou assume essa politicidade, esse carácter político, ou então corre o risco de se transformar, como é frequente, num conjunto de exortações morais, “numa espécie de catequese” (BARCENA, 2006, p. 84), com o único ou principal propósito de normalizar condutas, escolares e extraescolares, dos alunos.

Não é propriamente nesses termos moralistas que se desenha, para os professores portugueses, uma *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (PORTUGAL, 2017), mas a dimensão mais diretamente política que se esperaria num documento desse género, se não brilha pela sua ausência, tem pelo menos dificuldades em aparecer de forma clara e transparente. Efetivamente, em lado nenhum se aponta, nessa peça de enquadramento normativo, para a necessidade de se apostar no desenvolvimento de competências políticas. O mais próximo disso é o “desenvolvimento de competências cognitivas, pessoais, sociais e emocionais” (2017, p. 11), o que não é propriamente a mesma coisa nem tem o mesmo alcance em termos de cidadanização para a democracia, ou de preparação para um sistema onde adquire especial destaque a figura do *homo politicus*, essa subjetividade que é chamada a implicar-se na governação dos assuntos comuns.

Quando não se dá a devida atenção a essas competências de índole política (como a análise do meio social em termos ideológicos, políticos ou doutrinários, a argumentação de pontos de vista politicamente contraditórios, divergentes e fraturantes, ou a participação, a reivindicação e a mobilização à volta de causas comuns) está-se a desincentivar a classe juvenil de uma cidadania ativa, insurgente ou irreverente, cidadania que a escola bem poderia acarinhar, sem chegar a ser militante ou partidária, pois não é isso que se espera de uma instituição tão fulcral no desenvolvimento democrático dos estudantes.

Se é verdade que a “geração Greta”, assumindo protagonismo na defesa do meio ambiente, parece desmentir esse desencorajamento da cidadania participativa, não deixa de ser perturbador, como tendência das últimas décadas, a crise do ativismo juvenil (FOA; MOUNK, 2016), seja nas formas não convencionais, mais inorgânicas, seja sobretudo nas formas convencionais, enquadradas por partidos políticos tradicionais. Essa crise do ativismo juvenil é sinal de apoliticismo, e não é reduzindo os espaços curriculares de cidadania à observação e à discussão de condutas civilizadas, nas mais variadas esferas de interação social, que se compensa essa falta de visão e de ação política na sociedade. Muito do que se passa nessas esferas é político e merece ser reconhecido enquanto tal. Mas nem sempre se chama a atenção para isso nas aulas ou sessões de cidadania. Será que, a propósito de uma campanha de recolha de alimentos para pessoas carenciadas, muitas vezes com o generoso envolvimento dos jovens, se discute, nessas aulas/sessões, a pobreza como questão política legítima? E a pobreza é apenas um exemplo. A ele se poderiam somar a imigração, os direitos das minorias, a desigualdade ou o sistema de oportunidades, este muito sensível aos jovens.

Os espaços mais diretamente implicados na aprendizagem do ofício da cidadania democrática e, portanto, de conexão privilegiada entre educação e democracia, também não podem cair no erro de educar democratas apresentando visões ingênuas, e relativamente enviesadas, da democracia. Um desses erros é fazer passar a ideia de que a democracia é o reinado dos direitos individuais sem freio, isto é, radicalizados. Esse é um mito que nem sempre se cuidou de evitar e que, abeirando perigosamente da *húbris* do “*homo democraticus*” (SCHNAPPER, 2014, p. 167), só reforça o individualismo e o separatismo, virando os jovens para as prerrogativas subjetivas – a escolha pessoal e a definição própria – quando se afigura necessário inculcar-lhes a noção de deveres mútuos como antídoto às “forças de fragmentação que dominam a nossa época” (LILLA, 2018, 107).

Outra maneira enviesada de fazer educação para a democracia, ou de a continuar fazendo nas instituições escolares, é repetir à saciedade o mantra das virtudes da democracia, salientando que oferece respeito, dignidade e até benefícios materiais a longo prazo (RUNCIMAN, 2019, p. 204), quando, na prática, e em muitos lugares, a democracia desrespeita o princípio da igualdade, deixando agravar, de modo quase obscuro, as assimetrias de rendimentos e bem assim as injustiças sociais, culturais, educativas e políticas. Se é verdade que a exibição dos defeitos ou da distância em relação aos ideais corre o risco de quebrar o ânimo democrático dos estudantes (MOUNK, 2018, p. 256), também parece pedagogicamente errado ignorá-los e não os tomar em consideração na abordagem às democracias realmente existentes. Para suscitar o apetite pela democracia e lutar por ela, é preciso reconhecer que “a democracia não está a funcionar bem” (RUNCIMAN, 2019, p. 91), que sofre de uma crise de resultados, que as pessoas comuns estão zangadas com as suas instituições, mas que, apesar disso, ainda é, como dizia Churchill (1947), “a pior forma de governo à exceção de todas as demais formas que se experimentaram ao longo dos tempos”, uma forma que, nas circunstâncias presentes, é ameaçada por movimentos populistas marcadamente autoritários, iliberais e xenófobos, exploradores oportunistas das suas fraquezas e que, pela mão de “homens fortes”, apostam na sua desfiguração.

A educação para a democracia, desafiada por essa “tendência dominante na política democrática” (RUNCIMAN, 2019, p. 83), é agora chamada a abordar a questão do populismo, trazendo à discussão os seus fatores desencadeantes, ou, então, como preferem Eatwell e Goodwin (2019, p. 298), as suas “raízes profundas”, as quais, segundo esses autores, colocam a descoberto transformações e inquietações que explicam, em grande medida, a receptividade a políticas e a políticos populistas. Antes de mais, “a desconfiança do povo na natureza cada vez mais elitista da democracia liberal”. Depois, “a constante preocupação com a destruição das comunidades e da nação, a qual se agudizou devido ao rápido aumento da imigração e a uma era de hipermutação étnica, colocando legítimas questões e temores xenófobos”. A seguir, “uma profunda preocupação com a privação relativa, resultante de um pacto económico cada vez mais desigual, o qual avivou a crença de que alguns grupos estão ficando injustamente para trás” e, por fim, “a intensificação do desengajamento relativamente aos partidos tradicionais, acontecimento que tornou mais instáveis os nossos sistemas políticos e predispôs mais pessoas a escutar novas promessas, enquanto outras se refugiaram na apatia” (2019, p. 298). Esse elenco de fatores significativos, mesmo como amostra, e nos espaços curriculares de educação para a cidadania na escola, pode ser interessante para ajudar a compreender o que está levando as pessoas a aderir presentemente às teses populistas.

Já como caracterização dos vários populismos que assediam as democracias liberais, a obra *Do fascismo ao populismo na história*, do argentino Federico Finchelstein (2019), ajuda a perceber que o populismo, hoje em dia, é “mais xenófobo, intolerante e autoritário do que todos os anteriores populismos na história” (2019, p. 11), e que, em si mesmo, o populismo é “uma forma autoritária de democracia eleitoral”, que “exclui ou reduz os direitos das minorias políticas, sexuais, étnicas e religiosas” (2019, p. 37), causando, assim, inevitavelmente, graves “desfigurações da democracia” (URBINATI, 2014, p. 1).

Essa abordagem do populismo, podendo oscilar entre a esquerda e a direita (FINCHELSTEIN, 2019, p. 55), permite avançar para a discussão de outros desafios que hoje se colocam às democracias realmente existentes: a questão étnica (democracia multiétnica), a questão ambiental (democracia ecológica) e a questão da justiça (democracia social). São questões que interessam a todos e a todas, mas não podemos esquecer, enquanto educadores, que tocam particularmente as sensibilidades juvenis, como se pode ver, de forma gritante, nas demonstrações públicas acerca do aquecimento global e das mudanças climáticas.

Assim, uma educação para a democracia, fazendo sentido no presente, não poderia passar ao lado dos desafios envolvidos nessas problemáticas, como é o caso da possibilidade, e da necessidade, de evoluirmos para democracias multiétnicas nas quais se cumpra o preceito da igualdade democrática no que concerne à liberdade de opções culturais, mas sem criar, por essa via, mosaicos de comunidades étnicas ensimesmadas nas suas tradições e nos seus modos de vida, vivendo vidas paralelas e com poucas ou nenhuma comunicação. O “ressurgimento do nacionalismo excludente” (MOUNK, 2018, p. 203), precisamente numa altura em que as democracias, nomeadamente ocidentais, assistem a uma acelerada mudança étnica na sequência dos fluxos migratórios mais recentes (EATWELLE; GOODWIN, 2019, p. 162-170), não pressagia nada de bom nesse sentido ou direção: “Se os defensores de um nacionalismo agressivo e excludente impuserem a sua lei, o ideal de uma democracia liberal multiétnica perecerá paulatinamente” (MOUNK, 2018, p. 205).

Os tempos não são favoráveis a uma democracia verdadeiramente aberta e multiétnica quando as mensagens contra os imigrantes e os refugiados formam o núcleo da retórica populista, especialmente da direita mais racista e xenófoba. Ainda assim, não se vislumbra um futuro socialmente sustentável para a democracia se não aprendermos a viver juntos na diferença e com as diferenças, a respeitar o outro na sua outridade cultural, linguística e religiosa, salvaguardando, como é característico das democracias liberais, o respeito pelos direitos individuais fundamentais: “Uma democracia saudável preserva o direito à diferença e distribui equitativamente o reconhecimento por todos os seus membros. Todos são dignos de respeito e consideração, desde que se revejam em suas normas e em seus procedimentos” (BARBOSA, 2010, p. 1006). Pelo menos é o que se espera de todos e de todas para viabilizar uma autêntica democracia multiétnica numa “era de elevada imigração e mistura étnica” (EATWELLE; GOODWIN, 2019, p. 163), e de consequentes receios quanto à diluição da identidade nacional, das tradições e dos modos de vida.

As camadas jovens precisam de compreender que a “democracia é mais do que uma forma de governo; é, antes de mais, uma forma de vida associada, uma experiência partilhada em conjunto” (DEWEY, 2007, p. 88), na escola e fora dela, com os do grupo maioritário e com os das minorias étnicas, com os iguais e com os diferentes, e que isso, sendo exigente e desafiador, “é também algo de bom, uma circunstância afortunada, pois oferece mais benefícios que inconvenientes, amplia os horizontes humanos e multiplica as possibilidades de ter uma vida muito melhor” (BAUMAN, 2003, p. 188-189).

Considerando o recente envolvimento dos jovens em ações públicas de protesto contra a inação e a tibieza dos responsáveis políticos na luta contra o aquecimento global e as alterações climáticas, alguns deles pertencendo a grandes democracias, não deve ser difícil debater com as camadas jovens a necessidade de as democracias se tornarem mais ecológicas, ou ambientalmente sustentáveis, dando alcance político às suas reivindicações e equacionando, ao nível micro, a adoção de condutas respeitadoras do meio ambiente. O que está em causa, mais além da necessária pressão sobre os decisores políticos, tanto à escala do Estado-nação como ao nível de instâncias internacionais, é a reconversão dos estilos de vida, tornando-os mais ecológicos e amigos do ambiente por meio da redução da pegada ecológica de cada um, resultante da produção e reprodução da vida diária.

Sendo possível e necessária, essa viragem não é fácil, pois os cidadãos das democracias têm sido educados, não propriamente na “cultura da frugalidade consentida” (SEMPERE, 2009, p. 197) ou

em padrões de vida consentâneos com as possibilidades ecológicas existentes, mas na voragem do consumo de bens materiais, ou seja, em estilos de vida consumistas, devoradores de recursos naturais e, o que é pior, perturbando os equilíbrios ambientais essenciais à vida no planeta. A iminência da crise ambiental mundial, pesando sobre tudo e sobre todos, e em especial sobre as democracias, ou não fossem elas as promotoras de uma vida decente e digna, sem exceções, exige tornar a democracia mais ecológica, mais verde e mais limpa, rompendo, nestes tempos críticos, com a ideologia consumista, ideologia que nos encerra, como assinalou Jackson (2011, p. 156), na “jaula de ferro do consumismo”, ecologicamente catastrófico para a manutenção das condições da nossa sobrevivência civilizada, aprazível, decente e digna na ecossfera.

A necessidade da reconfiguração ecológica das democracias está na ordem do dia, capta a atenção dos jovens e não será difícil atribuir-lhe lugar de destaque no currículo de educação para a democracia. Como se tem visto nas ruas, tem tudo para ser do agrado dos alunos, mas não esgota outros temas relevantes, e igualmente atrativos, como é o caso da questão da justiça social e do caminho que ainda é preciso fazer para se chegar a uma democracia socialmente proveitosa para todos numa altura, ou numa era, em que o descontentamento com a democracia se religa ao dramático aprofundamento das desigualdades de riqueza e rendimento. Ora, e como parece oportuno sublinhar, “para estar à altura das mais exaltadas pretensões dos seus adeptos, a democracia deve inscrever-se num contexto mais amplo de justiça social e económica” (MOUNK, 2018, p. 135), que é precisamente o que tem faltado nos espaços sociais das democracias de mercado.

Efetivamente, essa justiça económica e social, apesar do crescimento da riqueza em muitas democracias, está longe de se materializar nesses contextos, especialmente na população dos escalões mais baixos. A redistribuição da riqueza, em vez de se fazer em benefício dos mais desfavorecidos, quantas vezes vítimas de injustiças estruturais, faz-se, estranhamente, em proveito dos mais abastados e com melhores condições de vida, assistindo-se, assim, a uma “redistribuição oligárquica” (STREECK, 2017, p. 228), completamente ao arrepio da *vis* igualitária que deveria caracterizar os regimes democráticos. Essa contradição também precisa de ser equacionada na preparação dos mais novos para a democracia, pois, a olhos vistos, compromete seriamente o aproveitamento de oportunidades por parte de todos aqueles que não tiveram a sorte de nascer em berço de ouro.

A recomposição crítica da relação entre educação e democracia, nos termos aqui colocada, implica corrigir erros do passado e acolher desafios emergentes no currículo escolar, dando particular atenção às competências políticas, uma vez que são fundamentais para qualificar a educação dos jovens para a vida democrática. Essas competências são capacidades ou poderes sociais (*social powers*) que os alunos podem adquirir por meio de processos didáticos centrados no diálogo, na discussão e na argumentação de pontos de vista, e bem assim na implementação de projetos de cidadania nas comunidades locais, abrangendo uma pluralidade de temas e de iniciativas, desde a esfera ambiental à esfera social e cultural, sempre com o propósito de um treinamento sociopolítico que se afigure indispensável a um engajamento na definição e discussão de agendas políticas, designadamente as que mais condicionam o presente e o futuro das gerações em processo de crescimento.

Essa potenciação política dos alunos não é um antídoto infalível, nem sequer único, para evitar a precarização da democracia, mas parece ser um interessante contributo nesse sentido. Já sabemos, pelos desenvolvimentos anteriores, que a precariedade da democracia se associa à racionalidade económica neoliberal, e que esta, infiltrando-se insidiosamente no currículo das escolas, concorre fortemente para a vulnerabilização de princípios, valores, imaginários e práticas próprios da democracia, seja na forma de regime político, seja na forma de vida partilhada em conjunto. Apesar disso, a democracia precária não é uma inevitabilidade. Não temos que nos resignar a uma “pós-democracia” (CROUCH, 2004) a caminho da sua efetiva “desconsolidação” (FOA; MOUNK, 2017). O horizonte de uma democracia cerceada nos seus poderes decisórios (por agentes ao serviço da economização neoliberal), e limitada na afirmação da justiça, da igualdade e da liberdade, pode ser

contrariado se o currículo escolar não alienar a sua responsabilidade de formar verdadeiros democratas, ou seja, atores sociais com uma consciência aguda dos desafios que se colocam às democracias liberais da atualidade, ajudando-os, na prática, a analisar o meio social em termos ideológicos, políticos ou doutrinários, a robustecer o poder de argumentação de alternativas ao *statu quo*, e a estimular o engajamento social e político na transformação das injustiças indignas de uma democracia com rosto verdadeiramente humano.

Esse quadro curricular, reinvestindo a educação para a democracia com os poderes ou as competências mais especificamente políticas, aproxima mais a educação escolar da democratização das jovens gerações e é suficientemente aberto para não limitar o engenho, a inventividade e a criatividade dos agentes educativos escolares responsáveis por esse trabalho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Convém ressaltar, *in fine*, que a recomposição crítica da relação entre educação e democracia não põe de parte abrir uma frente de luta político-democrática pela recuperação da missão democratizadora da educação e, em particular, da escola. A recomposição é um avanço, é um passo a dar, como julgamos ter demonstrado, porém só terá sucesso resgatando o *telos* da formação democrática no currículo escolar, o que, dada a magnitude da questão ou do problema, só a ação política na sociedade pode impor essa mudança curricular. Seja como for, quisemos mostrar o quanto essa recomposição é importante para conter ou mitigar a desarticulação entre educação e democracia no contexto das instituições escolares, por mais agreste ou desfavorável que esse contexto se revele sob as condições da neoliberalização, isto é, da economização de esferas e práticas não diretamente económicas.

O grande desafio, nessas condições, e para os professores, é o que se expressa nestas significativas palavras de Giroux (GUILHERME, 2006, p. 173): “se damos valor à democracia e temos esperança no seu futuro, devemos continuar a lutar para entrelaçar educação e democracia”, a casar uma com a outra, mas sendo verdadeiros e realistas ao oferecer aos estudantes conhecimentos sobre esse regime e forma de vida, ao abrir discussões sobre temas emergentes que tanto desafiam as democracias realmente existentes e ao envolvê-los, sem reservas, em projetos pedagógicos de cidadanização democrática. Pode ser que dessa maneira os jovens se tornem mais aficionados pela democracia, ou então menos descrentes da sua capacidade de oferecer respeito, reconhecimento e melhores condições de vida, quer às gerações atuais quer às gerações futuras, sendo mais ecológica, mais social e mais multiétnica, numa era em que tem de revelar coragem para enfrentar esses desafios.

## REFERÊNCIAS

- APPADURAI, Arjun. O cansaço da democracia. In: GEISELBERGER, H. (ed.). *O grande retrocesso*. Lisboa: Objectiva, 2017. p. 17-31.
- APPLE, Michael. Creando educación democrática en tiempos neoliberales y neoconservadores. *Praxis*, La Pampa, Argentina, n. 17, p. 27-35, 2013.
- BARBOSA, Manuel. Educação e desafios da multiculturalização: uma pedagogia da sociedade civil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 993-1023, set./dez. 2010.
- BARCENA, Fernando. La re-politización del discurso cívico: una mirada filosófica. In: REVILLA, F. (coord.). *Educación y ciudadanía: valores para una sociedad democrática*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2006. p. 75-79.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.
- BROWN, Wendy. *Les habits neufs de la politique mondiale: néolibéralisme et néo-conservatisme*. Paris: Les Prairies Ordinaires, 2007.
- BROWN, Wendy. *El pueblo sin atributos: la secreta revolución del neoliberalismo*. Barcelona: Malpaso, 2016.



- CALISKAN, Koray; CALLON, Michel. Economization, part 1: Shifting attention from the economy towards processes of economization. *Economy and Society*, v. 38, n. 3, p. 369-398, Aug. 2009.
- CAMPS, Victoria. *Democracia sin ciudadanos: la construcción de la ciudadanía en las democracias liberales*. Madrid: Trotta, 2010.
- CHOMSKY, Noam. Entretanto, tudo corre bem aos ricos e poderosos. In: CHOMSKY, Noam; POLYCHRONIOU, Chronis (ed.). *Otimismo e não desespero*. Amadora: Elsinore, 2017. p. 82-89.
- CHURCHILL, Winston. House of Commons, 11 November 1947. Disponível em: <https://winstonchurchill.org/resources/quotes/the-worst-form-of-government/>. Acesso em: 17 fev. 2020.
- CROUCH, Colin. *Posdemocracia*. Madrid: Taurus, 2004.
- DAHRENDORF, Ralf. *Después de la democracia*. Barcelona: Crítica, 2002.
- DEWEY, John. *Democracia e educação*. Lisboa: Didáctica, 2007.
- DÍEZ GUTIÉRREZ, Enrique. *La revuelta educativa "neocon"*. Gijón: Trea Ensayos, 2019.
- EATWELL, Roger; GOODWIN, Matthew. *Nacionalpopulismo: por qué está triunfando y de qué forma es un reto para la democracia*. Barcelona: Península, 2019.
- EUROPEAN COMMUNITIES. *A memorandum on lifelong learning*. Brussels: Comission of the European Communities, 2000.
- EUROPEAN COMMUNITIES. *I tis always good time to learn*. Brussels: Comission of the European Communities, 2007.
- FASSIN, Éric. *Populismo de izquierdas y neoliberalismo*. Barcelona: Herder, 2018.
- FEHER, Michel. S'apprécier, ou les aspirations du capital humain. *Raisons Politiques*, n. 28, p. 11-31, nov. 2007.
- FERNÁNDEZ LIRIA, Carlos; GARCÍA FERNÁNDEZ, Olga; GALINDO FERRÁNDEZ, Enrique. *Escuela o barbárie: entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*. Madrid: Akal, 2017.
- FINCHELSTEIN, Federico. *Do fascismo ao populismo na história*. Lisboa: Edições 70, 2019.
- FOA, Roberto; MOUNK, Yascha. The democratic disconnect. *Journal of Democracy*, v. 27, n. 3, p. 5-17, 2016.
- FOA, Roberto; MOUNK, Yascha. The signs of deconsolidation. *Journal of Democracy*, v. 28, n. 1, p. 5-15, 2017.
- FOUCAULT, Michel. *Naissance de la biopolitique*. Gallimard: Paris, 2004.
- FREEDOM HOUSE. *Freedom in the world*. Democracy in crisis. Freedom House, 2018. Disponível em: <https://freedomhouse.org/sites/default/files/FH FITW Report 2018 Final SinglePage.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2020.
- GUILHERME, Manuela. Is there a role for critical pedagogy in language/culture studies? An interview with Henry A. Giroux, *Language and Intercultural Communication*, v. 6, n. 2, p. 163-175, 2006.
- HARVEY, David. *Breve historia del neoliberalismo*. Madrid: Akal, 2007.
- JACKSON, Tim. *Prosperidad sin crecimiento: economía para un planeta finito*. Barcelona: Icaria, 2011.
- LILLA, Mark. *De esquerda, agora e sempre: para além das políticas identitárias*. Lisboa: Tinta da China, 2018.
- MASON, Paul. *Um futuro livre e radioso: uma defesa apaixonada da humanidade*. Lisboa: Objectiva, 2019.
- MOUNK, Yascha. *El pueblo contra la democracia*. Barcelona: Paidós, 2018.
- POLYCHRONIOU, Chronis. Os perigos de uma educação gerida por mercados. In: CHOMSKY, Noam; POLYCHRONIOU, Chronis (ed.). *Otimismo e não desespero*. Amadora: Elsinore, 2017. p. 185-189.
- PORTUGAL. Direção-Geral da Educação. *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*, 2017. Disponível em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos\\_Curriculares/Aprendizagens\\_Essenciais/estrategia\\_cidadania\\_original.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf). Acesso em: 14 fev. 2020.



- ROSANVALLON, Pierre. *La société des égaux*. Paris: Seuil, 2011.
- RUNCIMAN, David. *Así termina la democracia*. Barcelona: Paidós, 2019.
- SCHNAPPER, Dominique. *L'esprit démocratique des lois*. Paris: Gallimard, 2014.
- SEMPERE, Joaquim. *Mejor con menos*. Barcelona: Crítica, 2009.
- STREECK, Wolfgang. *Como terminará el capitalismo?* Madrid: Traficantes de Sueños, 2017.
- TORRES SANTOMÉ, Jurjo. *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Madrid: Morata, 2017.
- URBINATI, Nadia. *Democracy disfigured: opinion, truth, and the people*. Cambridge: Harvard University Press, 2014.
- YOUNG, Michael. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 18-37, jan./mar. 2016.

### COMO CITAR ESTE ARTIGO

BARBOSA, Manuel Gonçalves. Educação e democracia: do risco de desarticulação a uma recomposição crítica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n. 177, p. x-x, jul./set. 2020. <https://doi.org/10.1590/198053147147>

Recebido em: 19 FEVEREIRO 2020 | Aprovado para publicação em: 22 MAIO 2020



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.