



A CONCEPÇÃO COMUNITARISTA DA DEMOCRACIA E A EDUCAÇÃO

Sidney Reinaldo da Silva¹

Pós-Graduação em Educação
Universidade Tuiuti do Paraná

Resumo

Este texto analisa a concepção comunitarista de democracia e sua correlação com a gestão da educação, discutindo o potencial heurístico da mesma para se compreender questões ligadas à forma como as políticas públicas são concebidas e implementadas no campo da educação frente às exigências de administração democrática da escola pública. A concepção contratualista da democracia é apresentada, inicialmente, como contraponto, no sentido de mostrar como o comunitarismo surge a partir das críticas ao pensamento liberal ancorado no princípio ético-político do contrato social. Mostra-se como, a partir do comunitarismo, questões ligadas à identidade e à diferença deveriam ser tratadas na esfera da deliberação pública, sobretudo quando se tratam de políticas de ação afirmativa, cotas quando compreendidas na forma de garantia do reconhecimento. A democracia comunitarista, de certa forma, contrapõe-se à concepção de democracia como meio para se resguardar a autonomia da pessoa ou indivíduo, tal como defendida pelos liberais. Mostra-se que a concepção de democracia como forma de vida, como cultura, como fim em si mesma, seria mais adequada ao comunitarismo, o que daria a escola uma característica especial para se desenvolver a cultura democrática. Discute-se qual tipo de democracia podemos ter e podemos desejar, frente à contraposição da tendência comunitarista ao contratualismo e perante os marcos restritos do próprio comunitarismo diante das exigências da formação humana ligadas à democracia popular. Aponta-se para a necessidade de ultrapassagem dos limites do comunitarismo para que uma democracia radical possa se consolidar.

Palavras-chave: democracia; comunitarismo; educação

Abstract

The comunitarianist conception of democracy and the education

This paper analyzes the communitarianism as a perspective of collective decision to think democracy in public educational policies and in public school administration. First I present the contractarian conception of democracy as a counterpoint to discuss questions about how communitarianism define the limits and scope of political education and school as a place of collective deliberation. What is specifically focused is how question about identity and difference must

¹ Graduado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1987), mestrado em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas (1994), doutorado em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas (1999) e pós-doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2003). Atualmente é professor adjunto do PPG-ED Mestrado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná.



be democratically treated. The communitarianist conception of politics is showed as a view of the public deliberation that conceives democracy as form of life, as cultural inheritance, what is its main point of disagreement with contractarian conception of the democratic participation that views participation above all as mean to ensure the liberal autonomy of the individual. It is showed that this kind of disagreement is linked with te differents conception of the people and its formation. The main issue for the communitarian democracy is about recognition and differences not autonomy and universality. The critic of a communitarian democracy is made in a other way of taking the collective dimension of democracy whose aim is the radicalization of the popular participation in polical life. This critic help us to think what kind of democracy we have and want and how this is linked with the human formation.

Key words: democracy, communitarianism, education

Introdução

O objetivo deste texto é discutir a concepção comunitarista da democracia em sua correlação com a gestão da educação. Investigar a gestão da educação numa perspectiva ético-política é inquirir sobre o tipo de pessoas que se quer formar e como essa formação deve-se dar. Embora o que somos e o que pensamos de nós mesmos sejam definidos pela realidade socioeconômica na qual estamos inseridos, é possível também projetarmos de maneira democrática o que queremos ser e construirmos programaticamente uma identidade coletiva. Tal processo encontra-se intimamente ligado à produção daquilo que Sander (1984, p. 2) denominou de *qualidade de vida humana coletiva* e Paro (2001, p. 29) indicou como a *aquisição cultural para a realização plena de sujeitos*. Ambos afirmam a gestão democrática da educação como fator decisivo na formação de pessoas comprometidas com a justiça social, ideário afirmado também na Constituição Federal do Brasil de 1988. A questão cultural também é destacável como base para a democratização, sem, contudo, tomá-la como desvinculada da centralidade do mundo do trabalho e da produção. O processo mediador é identificado originariamente com o trabalho ao qual a própria mediação democrática deve sua razão de ser, apresentando-se esta como uma forma de vida, isto é, cultura.

A relação entre liberalismo, comunitarismo e educação vem sendo debatida nas últimas décadas, sobretudo, por autores ligados à discussão da teoria da justiça, tal como Gutmann (1987); à cidadania, como Torres (2001), por estudiosos do currículo, como Forquin (2000). No presente artigo, a dimensão normativa da democracia é tomada como construção ético-política sob o terreno das relações produtivas, ao qual estão vinculados conceitos e procedimentos considerados válidos num determinado momento. Nesse sentido, teorias e modelos normativos dizem respeito a tendências históricas. Destaca-se também que no âmbito das ciências sociais, quando

questões normativas estão em foco, o modelo garante sua efetividade na medida em que não se distancia dos projetos e práticas concretas, sem o que ele perde sua eficácia heurística e transformadora da realidade. Assim os modelos de democracia abordados constituem-se em desafios práticos, projetos a serem seguidos, reformulados ou evitados.

Contratualismo e gestão da educação

O problema ético-político mais básico da democracia refere-se à possibilidade ou não de se conceber um ponto de vista comum e compartilhado, que supostamente permitiria uma avaliação *imparcial* das questões a serem decididas coletivamente, o que tem sido denominado de “ponto de vista moral”. Éticas formalistas indicam regras que especificam como algo pode ser considerado do ponto de vista moral. Mas como pensar questões de democracia a partir de investigações da vida concreta, tal como ocorre na escola e nos espaços onde se tomam decisões sobre a educação? Como conceber esse ponto de vista comum, de onde se delibera a respeito do tipo de educação que se quer e de como garanti-la? Caso se pressuponha que tal ponto de vista partilhado não possa existir, devido à pluralidade de perspectivas (ligadas à desigualdade de classe social, às diferenças culturais, de gênero, etnias, ente outras), como pensar a gestão democrática num prisma ético-político em que uma decisão, uma lei ou comando comum esteja em jogo?

Frente às questões normativas, o modelo de deliberação coletiva garante sua efetividade e seu potencial heurístico para se compreender a realidade na medida em que não se distancia dos projetos e práticas concretas, se enraíza na história. Sendo assim, vale para o modelo o que é esperável também da teoria. A respeito desta tem-se que

Embora uma teoria normativa da democracia seja necessária em qualquer projeto que aspire a promover a democratização substantiva da vida pública, o certo é que uma tal teoria deve ter também um potencial de análise empírica e uma capacidade de orientação da ação fundamentada na detecção de processos e atores sociais e políticas reais, portadores de projetos que promovam a democracia integral desejada. (Dagnino; Olvera; Panfichi, 2006, p. 20)

O comunitarismo apresenta uma concepção de deliberação coletiva que se contrapõe aos pressupostos ético-políticos do contratualismo. O modelo deliberativo do contrato social constrói e apresenta um ponto de vista ético-político calcado no indivíduo e na racionalidade como maximização de benefícios pessoais. Contudo, deve se ressaltar que o contrato perde sua capacidade de generalizar interesses (estabelecer um bem comum) e se converte em garantia - segundo a ficção consensual - dos interesses dominantes Onâ (1985). É destacável também que a teoria do contrato, que funda a democracia burguesa moderna, é ponto de partida para se



compreender novas concepções de democracia que sobrevieram na contemporaneidade.

Nas teorias do contrato social, pressupõe-se a passagem do estado de natureza para a sociedade civil como um ato de convenção que se dá a partir de negociações e deliberações (coletivas) que ocorreriam num espaço ético-político comum. Assim o estado de natureza torna uma espécie de ficção onde supostamente ocorreriam as decisões e os pactos que instituiriam a sociedade e o Estado. Nesse sentido, torna-se necessário conceber *um ponto de vista comum* de onde se institui ou convencionam o tipo de sociedade que se deseja. Trata-se, na verdade, de duas ficções, dois modelos de deliberação. Uma seria a definição de condições aceitáveis de negociação, a outra diz respeito às convenções (tipo de sociedade, Estado e, em nosso caso, de escola) que resultaria de tal situação.

Há um pressuposto lúdico na concepção do contrato social e da forma como ocorre a deliberação, o ponto a partir do qual ele se instaura, concebido como um cenário hipotético, uma montagem esquemática, tal como o *“hobbesian Setting”* ou a posição original de Rawls. De certo modo, pressupõem-se os indivíduos que negociam o contrato como jogadores, atuando conforme uma atitude prudencial, a racionalidade estratégica, visando à maximização do interesse pessoal.

O contrato social é concebido como um tipo de jogo em que cada jogador pode e deve considerar simultaneamente as perspectivas de todos os demais jogadores. A questão é a de saber como integrar as diversas perspectivas para se conceber um ponto de vista comum. A construção de uma vontade comum exige a concepção de um ponto de vista comum, um ponto de vista que seria moral, a partir do qual ocorreria o decreto racional instituidor da sociedade civil, ou das cláusulas de um acordo supostamente democrático (instituidor de governos, leis, polícia... de projetos políticos pedagógicos, currículo e critérios de avaliação escolar). Isso exigiria uma *framework* (armação, estrutura) a partir da qual se reponde (coletivamente) a questões sobre a legitimidade das obrigações políticas assim assumidas.

Segundo o esquema de Ackerman (1980), o contrato configura-se na seguinte forma:

- 1- os indivíduos que escolhem “c”;
- 2- a situação da escolha “C”;
- 3- as alternativas de escolhas “A”

Tem-se o seguinte quadro prático: Se “c” escolhe “S” na situação “C”, isto estabelece a legitimidade de “S” somente em relação a uma especificação dos que escolhem, da situação e das alternativas a serem escolhidas. Assim, um contrato deve ser concebido somente como um evento contextualizado e não como um evento universalizável. De qualquer forma, na tradição contratualista, se pensou num acordo com características universalizáveis. Semelhante universalidade acompanhou-se da pretensão de neutralidade. Contudo, como mostra Onã (1985), a ficção do contrato pode tornar-se um instrumento a favor dos mais diversos regimes políticos, de modo que não se pode considerar nenhum procedimento como neutro (p. 208).

A tradição contratualista “apareceu” como uma alternativa mais válida, do ponto vista ético-político, de construção teórica e política não fundada na “autoridade”. Trata-se de uma teorização para legitimar a política face à crise das estâncias legitimadoras tradicionais, como, por exemplo, a religião e a tradição. Sendo que agora o protagonista para se pensar a origem do Estado e das convenções legais seria o indivíduo. Nesse sentido é que se fala de um contrato hipotético celebrado por indivíduos autônomos, livres e iguais, numa posição inicial (estado de natureza) adequadamente definida. Isso pressupõe uma situação pré-contratual. Trata-se de modelos ou tipologias de deliberação coletiva concebidas na forma hipotética do *como se*. Assim, não se trata de derivar o deve do ser, mas de um *como se* (fosse assim).

As mais novas expressões da abordagem liberal contratualista são certas concepções de gestão em rede, correlacionadas nas parcerias e convênios, bem como a proposta do “contrato de gestão” para se escolher diretores e avaliar a administração das escolas. Da mesma forma pode se pensar o Projeto Político Pedagógico como sendo um momento de instauração do contratual, onde seria negociado o tipo de escola que se quer. Há quem fale e mesmo advogue e contraponha o contrato pedagógico e/ou didático entre professor e alunos (Brouseau, 1988; Pinto, 2003). A legitimidade do contrato surge da forma como são construídos as regras e os valores, bem como são tomadas as decisões coletivas, o seu procedimento. A partir da teoria do desenvolvimento do juízo moral de Piaget, a tradição do contrato social passou a ser concebida como a forma mais adequada de se praticar a democracia na escola, de modo a favorecer e respeitar a formação da autonomia dos indivíduos. Contudo, cabe ressaltar que para a tradição liberal, a participação não é um bem em si mesmo mas *um meio para* que a criança desenvolva sua autonomia num ambiente não autoritário.

Um estudo mais específico da escola, conforme o pensamento liberal, foi realizado por Gutmann (1987). Ela indica as características específicas de uma escola multicultural, propondo uma formação “cívica” de modo a conciliar o multiculturalismo, democracia e o liberalismo. Escolas devem apresentar um propósito cívico partilhável por todos os cidadãos. Trata-se de buscar um equilíbrio entre as exigências exageradas de uniformidade do “universalismo transcendental” e as expectativas demasiado restritas de uniformidade dos particularistas que propõem escolas separadas. Os valores da escola liberal multiculturalista seriam: as liberdades básicas, a igualdade de oportunidades e a deliberação baseada em procedimentos justos.

Segundo Gutmann, a participação só tem razão de ser na medida em que promove a autonomia da pessoa. A participação é vista como *meio* para promover a autonomia. “O teste de uma instituição democrática não é a participação direta de todos e sim a responsabilização efetiva de todos os que tomam decisões perante todos os que não as tomam” (1995, p. 24).

Portanto, central para a democracia deliberativa, tal como a entende a autora, é a exigência de prestação de contas e não a participação direta. A participação não é um bem que deve ser promovido a qualquer “preço”. A participação é importante, do ponto de vista formativo, quando ela



propicia a formação de pessoas razoáveis, ou seja, capazes de negociar com espírito de equidade, tolerância, e de propor e aceitar acordos somente quando são compreendidos como decentes.

Defensores da democracia apontam para os perigos dos falsos contratos, daqueles que o seriam meramente na aparência. Conforme Santos (1999), a nova contratualização dada em torno do consenso de Washington seria um falso contrato.² Malgrado a crítica à falsificação do contrato, Santos acredita numa forma legítima de contratualismo. Para ele, a redescoberta da democracia passa pela exigência de um novo contrato social cosmopolita:

Trata-se de um contrato bastante diferente do da modernidade. É antes de mais um contrato muito mais inclusivo porque deve abranger não apenas o homem e os grupos sociais, mas também a natureza. Em segundo lugar, é mais conflitual porque a inclusão se dá tanto por critérios de igualdade como por critérios de diferença. Em terceiro lugar, sendo certo que o objetivo último do contrato é reconstruir o espaço-tempo da deliberação democrática, este, ao contrario do que sucedeu no contrato social moderno, não pode confinar-se ao espaço-tempo nacional estatal e deve incluir igualmente os espaços-tempos local, regional e global. Por último, o novo contrato não assenta em distinções rígidas entre estado e sociedade civil. A deliberação democrática, enquanto exigência cosmopolita, não tem sede própria, nem uma materialidade institucional específica. (Santos, 1999, p. 96)

O resgate do contratualismo por Santos retoma a temática da diferença e da correlação entre o local e o geral e do apelo à sociedade civil, à comunidade. Destaca-se também a repulsa ético-política pelo Estado-nação. Esta proposta está em consonância com aquilo que Tedesco (1998) chamou de um “novo pacto educativo”. Com este autor, a recusa da articulação da democracia no âmbito do Estado-nação, constituído como centro das deliberações coletivas liga-se a uma proposta de negociações em rede. Trata-se, segundo ele, de superar o contratualismo proposto por Rawls, baseado numa “estratégia mais global”, que a partir da idéia de véu da ignorância, buscou “tratar todos da mesma maneira, independente de suas condições particulares”, concepção que teria servido para moldar a “atividade educativa tradicional” (1998, p. 105). Refuta-se o modelo deliberativo igualitário e

² Trata-se de “uma mera aparência de compromisso constituído por condições impostas sem discussão ao parceiro mais fraco no contrato, condições onerosas quando inescapáveis. Sob a aparência do contrato, a nova contratualização configura a reemergência do status, ou seja, dos princípios de ordenação hierárquica pré-moderna onde as condições das relações sociais estavam diretamente ligadas às posições das partes na hierarquia social. De fato, não se trata de um regresso ao passado. O status agora é apenas o efeito da enorme desigualdade de poder econômico entre as partes no contrato individual e na capacidade que tal desigualdade dá a parte mais forte para impor discussão as condições que lhe são mais favoráveis. O status pós-moderno manifesta-se como contrato leonino.” (SANTOS, 1999, p. 96)



homogêneo em que todos são tratados da mesma maneira, como ocorre nas políticas universalistas, cujo principal agente é o Estado nacional. Segundo Tedesco, as diferenças não podem mais ser ignoradas nos acordos em torno da educação, que tenderiam a gerar discriminação, quanto tratam de modo igual os diferentes (1998, p. 105). O autor argentino propõe o fortalecimento da autonomia local e a integração em rede como a única forma eficaz de democratização da gestão das instituições educacionais:

Mas a característica fundamental de uma rede, em comparação com os sistemas hierárquicos tradicionais, é que ela pode ser mobilizada pelas iniciativas de cada um dos participantes e usuários, e não só de sua cúpula, de seu proprietário ou de seu construtor. A lógica da rede é, desse ponto de vista, potencialmente muito mais democrática que a lógica do sistema. Essa democratização refere-se em particular, ao funcionamento interno, aos mecanismos de comunicação e de intercâmbios (Tedesco, 1998, p. 117).

Santos e Tedesco retomam a idéia de “contrato” e “pacto” social buscando purificá-las dos desvios sofridos historicamente, chamando, respectivamente, a atenção para a dimensão cosmopolita dos acordos e para os aspectos ligados às diferenciações internas no âmbito subnacional. Ambos recusam o Estado-nação, chamando a atenção para as comunidades e as diferenças.

Contudo, estes autores se afastam da concepção liberal do contrato, na medida em que reconhecem a importância da participação local das comunidades como indispensável para a democracia. A concepção liberal de democracia não vê na participação uma virtude, nem, muito menos, uma forma de dar sentido à vida, uma vez que não pressupõe que faz parte da natureza humana a necessidade de participação política. Concebe-se tal participação meramente como instrumental, como um meio para se garantir e defender os direitos civis, as liberdades individuais. Assim, a participação dependerá do cálculo utilitarista individual, segundo se define a relação custo benefício do “engajamento” político. As concepções da democracia contratualista voltadas para sua dimensão ética, não instrumental, e mesmo comunitária da política, mostram um hibridismo com as concepções da democracia não contratualista, que, em muitos casos, se agrupam sob o rótulo de democracia deliberativa, cujo sentido é também muito variável.

Comunitarismo, democracia e gestão da educação

O comunitarismo destaca-se como eixo ético-político para críticas ao contratualismo, negando sua lógica como base para a democracia, o que tem dado lugar a novas concepções de participação cidadã, sobretudo aquelas em que a comunidade e as tradições tornaram-se a referência para a deliberação coletiva e não mais o indivíduo. O comunitarismo recusa o contrato social como base para a decisão coletiva, sobretudo por que o esquema deste



supõe uma abstração dos agentes num modelo que na prática não seria operacional. Entende-se agora que quem toma decisões são pessoas cuja filiação a uma comunidade e tradição não pode ser suprimida ou depurada para se concebê-las calculando como agentes supostos como meramente livres e racionais. Contudo, cabe ressaltar, as críticas feitas pelo comunitarismo ao princípio do contrato social não rompem com o ideário econômico liberal mais abrangente³.

Uma importante crítica ao contratualismo foi feita pelo filósofo Levinas (1993), sobretudo em relação à forma como o contrato limitaria a democracia ao negar sua dimensão “ética”, e ressaltar apenas a dimensão instrumental da relação entre indivíduos, de tal modo que o rosto de outrem perde sua inexplicável exigência de responsabilidade pelo outro, que não advém de nenhum acordo prévio, de nenhum consentimento ou pacto livremente estabelecido. A exigência ética da solidariedade por outrem exige uma responsabilidade ainda que não solicitada pelo outro, independente de negociação e contrato. Neste não há a responsabilidade para com terceiros e, sobretudo, trata-se de um compromisso assumido apenas em relação ao que fica estabelecido em suas cláusulas. São vínculos mecânicos entre indivíduos supostamente racionais, livres e iguais. Nesse sentido, a idéia mesmo de contrato não seria adequada para se pensar a democracia enquanto formação de uma comunidade ética.

A comunidade passa a ser concebida como indispensável para se pensar a democracia como forma de vida em que a cooperação não se desvincula da solidariedade e da responsabilidade, como modo de combater os males oriundos da competição e da racionalidade individual fechada ao outro, e que visa concebê-lo meramente como recurso, meio e objeto. Como mostra Bauman (2003), a obrigação fraterna ligada à comunidade exige que se partilhem as vantagens e benefícios entre seus membros, independente do talento ou importância de cada um. Seria uma ética dos fracos, que favoreceria os que são incapazes de praticar a “individualidade”, no sentido da autonomia competitiva liberal. Então, salienta o autor, a idéia de comunidade estaria, de certa forma, ligada à certeza, à segurança e à proteção. Mas o preço de tudo isso seria a perda da liberdade, e quando esta é sacrificada em nome da segurança, ela “tende a ser liberdade dos outros”. De qualquer modo, com a comunidade, a democracia ganha um novo ponto de ancoragem.

³ Como se ve pues, finalmente, en todas estas críticas comunitarias y republicanas al liberalismo libertario, lo común es un énfasis en los significados y los bienes comunes, en la participación y la acción política y en la construcción de una comunidad política autogobernada, frente al ideal liberal de unos individuos autónomos que ejercen sus preferencias individuales en un Estado mínimo y neutro. La crítica comunitaria y republicana, a diferencia de la crítica conservadora, no busca de ninguna manera terminar con el liberalismo. Aspira, por una parte, a mostrar las condiciones que lo hacen posible históricamente y, por otra, a explicitar los compromisos comunitarios mucho más amplios que requieren la defensa de la autonomía y de la libertad, que nos llevan entonces también mucho más allá de ellos, hacia un compromiso de solidaridad y participación no instrumental en la vida pública, considerada como una forma de construcción deliberativa de identidades y relaciones que saca a los individuos aislados de su impotencia y su sinsentido. (SCHNEIDER, 2000)



A comunidade torna-se base para se pensar a participação como forma de vida, como um bem em si mesmo para as pessoas formadas em uma mesma tradição democrática. A identidade cidadã é pensada em seu nexos com a coletividade. O movimento comunitarista surge como crítica ao modelo liberal de sociedade, que supõe a autonomia da pessoa concebida abstratamente como livre e igual. O comunitarismo apresenta um eu antípoda ao eu liberal-iluminista. Ao eu agência ou faculdade de conhecer, deliberar e agir “desengagé”, livre e racional, enfim, independente de qualquer contexto, os comunitaristas opõem um eu situado dentro de um contexto de compreensão, de uma tradição. Os comunitaristas supõem que as sociedades são comunidades constituídas em vista de bens comuns. Para julgar se uma sociedade é justa não se deve apelar para um modelo abstrato de direitos universais, mas para a sua cultura, tradições, enfim o “mundo da vida” dessa sociedade. A concepção comunitarista é também “historicista” e refere-se sempre a um conteúdo. A uma ética de princípios e a uma democracia meramente procedimental, ela opõe uma ética das virtudes, e seu conceito fundamental é a idéia de bem comum a ser garantido pela participação. A justiça comunitária é definida conforme o mérito, desde que dado sempre no interior de um contexto social, onde é compreendido como alguma forma de excelência. A razão prática é contextualizada também no sentido de que ela não procura apenas construir fórmulas que dependem do contexto, mas também a melhor articular o que o está implicado no contexto.

Para um dos mais destacados formuladores dessa concepção, MacIntyre (2001), o eu é a unidade narrativa de uma vida humana. O eu não é o sujeito transcendental do “iluminismo”, portador de uma razão e de uma vontade que lhe constitui como autônomo, independente da história e da cultura. Assim, o comunitarismo concebe a pessoa a partir da tradição. O eu passa a ser compreendido a partir da linguagem: “é errado separar o eu e seus papéis da história da linguagem que o eu especifica e por intermédio da qual os seus papéis ganham expressão” (2001, p.72).

Taylor (2000) aponta que o “liberalismo não é um terreno de possível encontro para todas as culturas; ele é a expressão política de uma gama de culturas, sendo, sobretudo, incompatível com outras gamas” (p. 266). Para ele, deve haver algum meio-termo entre a exigência não autêntica e homogeneizante do reconhecimento de igual valor, de um lado, e o autofechamento em padrões etnocêntricos de outro. O fato de haver outras culturas torna necessário o aprender a conviver, tanto em escala mundial quanto no interior de cada sociedade.

Taylor propõe a política do reconhecimento como forma de se assumir as diferenças ao invés de neutralizá-las ou de jogá-las para o domínio do privado, como mera questão de preferência ou de bem que deve ser escolhido e implementado em conformidade com a moldura do justo, do direito. Nesse caso, o autor pressupõe um vínculo entre o reconhecimento e a identidade com as características fundamentais definidoras do que uma pessoa é. Essa identidade é moldada, sobretudo, conforme reconhecimentos ou não que um indivíduo recebe dos outros. “O não-reconhecimento ou o

reconhecimento errôneo podem causar danos, podem ser uma forma de opressão, aprisionando alguém numa modalidade de ser falsa, distorcida e redutora” (2000, p. 241). Aqui não se trata mais do reconhecimento da pessoa como livre e igual perante as demais, conforme propõe o liberalismo, mas do reconhecimento do direito à diferença, e da reivindicação política de bens em nome dessa diferença. A identidade passa a ser definida a partir dos outros “significativos”. Taylor retoma os estudos de G. H. Mead e reafirma que a identidade de cada um não é monológica, não é algo que cada um realiza por si mesmo, mas é dialógica (2000, p. 246). Tanto no plano íntimo quanto no social, no campo dos direitos, o reconhecimento tem uma dimensão comunitária, cultural e historicamente situada.

Os comunitaristas invertem as prioridades na concepção de pessoa frente à política. Na política da dignidade igual proposta pelos liberais, o que é estabelecido pretende ser universalmente o mesmo, “uma cesta idêntica de direitos e imunidades”; mas na política da diferença, exige-se o reconhecimento da identidade peculiar de determinado grupo ou indivíduo, está em questão o que o distingue e não o que iguala, ou o que coaduna com a identidade dominante ou majoritária (Taylor, 2000, p. 250-1). O comunitarismo, na visão de Taylor, supõe apenas um potencial universal, “o de formar e definir a própria identidade, tanto como indivíduo quanto como cultura” (p. 253). A dignidade não está na autonomia, na capacidade, tal como definida por Kant, de o agente racional dirigir a própria vida através de princípios. O Estado, na acepção tayloriana, não se define meramente pela incumbência de promover o direito, um sistema que regule a convivência entre agentes livres, racionais e iguais na perspectiva da justiça. Ele é, sobretudo, o palco em que a luta pelo reconhecimento se expressa, tal como ocorre na prática das ações afirmativas. A diferença substantiva (particular e comunitária) deve vencer a igualdade universal do direito formal dos estados liberais. Perante isso, pode-se investigar as pretensões ético-políticas da SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade), criada em julho de 2004, cujo objetivo é o de promover a inclusão, o respeito e reconhecimento das diferenças no âmbito da política e gestão da educação.

Taylor aponta para a necessidade da “autocompreensão” comunitária no processo democrático. Eis como ele concebe as exigências da democracia:

- a) as pessoas envolvidas compreendem a si mesmas como pertencentes a uma comunidade que partilha alguns propósitos comuns e reconhece que seus membros partilham esses propósitos;
- b) os vários grupos, tipos e classes de cidadãos são genuinamente ouvidos e podem impactar o debate;
- c) a decisão que surge daí é na realidade a preferência da maioria. (p. 294)

A dimensão comunitária da democracia liga-se a convicção de que “ser ouvido” não é algo ligado ao mero intercâmbio particular de opiniões,



mas ao “estatuto do relacionamento com o todo” (Taylor, 2000, p. 294). Ser ouvido refere-se ao saber que se é valorizado de “certa maneira, mesmo quando certas exigências particulares não são atendidas”. Isso se define na relação entre a meta das pessoas “com os propósitos comuns e com as metas dos outros grupos com os quais elas sentem alguma solidariedade à luz desses propósitos.” (p. 294) Assim, o fato das pessoas terem sido ouvidas, não exige que as exigências delas não sejam recusadas pelo coletivo, mas isso passa a ter sentido no âmbito da compreensão comum, dos valores compartilhados pela comunidade.

Para Taylor, essa forma de focar a democracia se distingue da tradição jacobino-bolchevique que toma a vontade do povo como algo unânime, “cuja divisão resulta de algum tipo de distorção: o regime de classe, ou o trabalho de facções” (2000, p. 293). O autor destaca o jacobinismo como uma tradição política incapaz de acomodar a diversidade, pois os seus defensores não podem compreender até que ponto uma sociedade política funciona como uma comunidade. (p. 293)

O comunitarismo valoriza a tradição e a cultura como fonte de diversidade humana. Pode se dizer que o que serve para o Estado serve também para a escola. Já no início dos últimos anos oitenta, Sander (1984) captou com profundidade essa nova tendência: Segundo ele, isso remete à

“relação entre *política e educação*, segundo a qual a educação é uma das práticas sociais particulares da política como prática global da convivência humana. Na educação, a *polis* é a escola, a universidade e o sistema de ensino inseridos em seu meio cultural. É nessa *polis* que os seus participantes convivem para a prática da educação, que, nesse sentido, se torna uma prática essencialmente *política*. É também nesse sentido que, conseqüentemente, a administração da polis educacional se torna um ato político, preocupando-se com os objetivos, a organização e as decisões que afetam a convivência humana que se constrói na escola e na universidade através de permanentes convergências e divergências e de múltiplas sintonias e conflitos.” (pp. 147-8).

Para a concepção comunitarista, a participação nas decisões coletivas é um bem a ser promovido, pois faz parte da natureza humana participar da vida política, sem o que o indivíduo não se realiza plenamente, torna-se alienado ou perde sua característica de ser livre, na medida em que a liberdade é entendida em seu sentido positivo de participação. Assim, a participação não é vista como um meio para garantir a autonomia liberal - entendida como liberdade negativa de não interferência e liberdade de escolhas no mercado, mas como um fim em si mesmo, como o exercício da autonomia, que enquanto tal, é sempre política, sendo constitutiva da identidade das pessoas educadas numa forma de vida democrática.

A concepção comunitarista da educação pressupõe que deve haver um contínuo entre a cultura local e o currículo escolar. Os professores



não poderiam ser agentes estranhos à comunidade, ensinando saberes e valores em virtude apenas de sua suposta universalidade, racionalidade e cientificidade. A identidade é formada a partir da pertença a uma comunidade, sem a qual uma pessoa não poderia descrever a si mesma. Para isso, a escola tem que ser uma entidade comunitária, uma criação da comunidade local para responder as necessidades educativas específicas. A comunidade torna-se uma fonte de valores e o referencial para se definir a democracia e a formação humana. O aprendizado é um “comportamento cultural”. A legitimidade democrática não resulta de escolhas individuais ou da construção negociada de valores, mas é “essencialmente um produto coletivo”. As escolhas aparentemente individuais refletem o reconhecimento de deveres definidos coletivamente através de exemplos e companheirismos. Isso gera responsabilidades que mantêm a estabilidade social.

Contudo, é necessário chamar a atenção para a forma como movimentos políticos e sociais conservadores se apropriam da idéia de participação e da dimensão comunitária do eu individual. Isso não deixa de ocorrer com a transformação do comunitarismo em uma ideologia a serviço dos mais diversos interesses, sobretudo daqueles que defendem que cabe a comunidade assumir as políticas sociais, reduzindo o Estado a um mero parceiro subordinado às exigências das organizações privadas supostamente não lucrativas, que identificariam as necessidades locais, conceberiam as formas de intervenção e implementação de projetos e programas. O perigo maior está naquilo que Sander já tinha denominado de pseudoparticipação:

“se assim for, a escola e a universidade correrão o risco da mistificação e da falácia da participação aparente ou da pseudoparticipação que reduz, na prática, aos aspectos de natureza tática e comportamental, desprovidos de perspectiva histórica e conteúdo cultural e político.” (1984, p. 150)

A concepção de participação promovida pelo Banco Mundial (1997) apresenta um claro exemplo de uma proposta de pseudoparticipação. O mesmo ocorre com iniciativas como os Amigos da Escola, quando os envolvidos são cooptados para preencher funções nos estabelecimentos de ensino, onde se verifica apenas participação despolitizada, desvinculada de um ideário de não dominação.

Criticas ao comunitarismo

Tal como a concepção liberal, o comunitarismo aponta também para o perigo do totalitarismo e da imposição de um bem comum a toda sociedade. Contudo, isso não pode ser um argumento contra a re-exploração de democracia baseada na soberania popular. Esta exige que a economia não seja autônoma frente ao político, e que o restabelecimento da soberania nacional controle o mercado e de que um povo precisa ter um projeto comum de formação nacional. Mas isso não pode ser feito sem “sobressaltos” perante



o espectro do jacobinismo e do socialismo. Contudo, trata-se de redescobrir novas formas da sociabilidade democrática que superem *a perda da ligação social provocada pelo esfacelamento das coerções e das legitimações coletivas correlativa ao desencadeamento ilimitado do individualismo e do hedonismo democráticos* o que não pode ser feito sem se questionar as possibilidades da *“concordância crescente entre a livre oferta de mercadorias, o livre sufrágio democrático e as aspirações do individualismo narcísico”*. As expressões em itálico são emprestadas de Rancière (1996, p. 115), um dos principais críticos do totalitarismo e da forma como, muitas vezes, a democracia está correlacionada com ele.

A fragmentação, supostamente gerada pela impossibilidade de uma narrativa abrangente capaz de orientar o pensamento e ação, coaduna-se com o esfacelamento ético-político da democracia, com o isolamento dos indivíduos, o que tem seus impactos na escola. Como destaca Freitas (2005, p. 102), “as pessoas estão ficando isoladas na sociedade, e, agora, também na escola”. A formação tende a se tornar um processo de escolhas isoladas dos indivíduos no supermercado escolar e curricular. Trata-se de uma prática que forma uma cidadania de consumidores e um consumismo cidadão. Neste caso, as escolhas, combinatórias e invenções políticas indolores são coletivamente ineficazes na medida em que não poderiam constranger ninguém. Formar para a autonomia e a responsabilidade significa aceitar a necessidade de se adequar à realidade, reduzida ao jogo de forças do mercado, cuja lógica se impõe também ao político.

A contraposição dos “modelos” de gestão democrática para se investigar a administração da educação pode contribuir para adquirirmos consciência de para onde estamos indo e do que de fato estamos nos distanciando no âmbito da formação ético-política no Brasil. Mas a radicalização da democracia exige que se retome a base histórica e material dos modelos deliberativos enfatizando a dimensão econômico-social da identidade, transpondo seu “horizonte” meramente “moral”. Mas essa possibilidade tem sido, ideologicamente, cada vez mais associada ao jacobinismo e bolchevismo, como forma de desqualificar a democracia popular, associando-a, também ao populismo. Contudo, cabe lembrar que o pluralismo democrático não é um apanágio do capitalismo, como mostram Coutinho (1984) e, de forma mais extrema Saes (1998), muito menos, ele pode se efetivar de forma radical num sistema econômico baseado na exploração e opressão.

A emancipação humana passa em primeiro lugar pelo combate à exploração entre seres humanos. Assim, a luta pelo reconhecimento da diferença torna-se estéril, do ponto de vista da emancipação, quando não afronta os mecanismos de exploração inerentes à lógica do capitalismo. Isso exige uma crítica constante para que as possibilidades de emancipação humana não percam o seu eixo que é o combate a uma economia perversa, cuja base é a cooptação de trabalhadores altamente qualificados, a exploração e o desemprego. Isso tem propiciado o restabelecimento de críticas marxistas que combatem a forma como os pós-modernos têm feito uma revolução

conservadora ao centrar a discussão na questão das diferenças. Tal é o caso de Eagleton (1998), para quem as diferenças podem restringir a discussão em torno da emancipação, na medida em que não levam em conta que ninguém “tem um tipo de pigmentação da pele porque outra pessoa tem outra, nem é homem porque alguém mais é mulher, mas certas pessoas só são trabalhadores sem terra porque outros são senhores fazendeiros” (p. 63). Tal como as políticas públicas, uma escola radicalmente comunitária não se desvincula de um projeto voltado para a superação das desigualdades sociais, caso contrário ela ficará sempre a meio caminho, limitando-se à mera garantia de liberdades de escolhas e de igualdades de oportunidades (modelo liberal) e ao reconhecimento do direito à diferença e dos privilégios - como garantia da equidade - a ela correlacionados (modelo comunitarista).

O desafio das concepções radicais da democracia é o de superar a formação para uma autonomia e responsabilidade que significam meramente aceitar e adequar-se à realidade, reduzida ao jogo de forças do mercado, cuja lógica se impõe também ao político. O estranho é que tal imperativo neoliberal se impõe, não como resultado de uma deliberação democrática – mesmo na forma de contrato falsificado - dos povos que adeririam alegremente ao consenso neoliberal, mas como produto de uma necessidade objetiva. Segundo Rancière,

O liberalismo supostamente reinante retoma do marxismo, tido como caduco, o tema da necessidade objetiva, identificada às coerções e aos caprichos do mercado mundial. Que os governos sejam simples agentes de negócios do capital internacional, essa tese outrora escandalosa de Marx, é hoje a evidência quanto à qual “liberais” e “socialistas” concordam. A identificação absoluta da política com a administração do capital não é mais o segredo vergonhoso que as “formas” da democracia viriam mascarar, é a verdade declarada com a qual nossos governos se legitimam. Nessa legitimação, a demonstração de capacidade deve apoiar-se numa demonstração de impotência.” (1996, p. 14-5)

A concepção liberal da sociedade, tal como uma tradição imemorial, passou a ser inquestionável e tomada como imutável. Estamos numa época em que a gestão “democrática” da educação tende a ser administração do capital humano e social, no sentido de formar cidadãos competitivos e virtuosos, civicamente empenhados na promoção da funcionalidade da democracia, vista meramente como uma tradição liberal.

Considerações finais

Embora os referidos ideários de democracia - contratualista e comunitarista - sejam, aparentemente, incompatíveis entre si, eles não são incompatíveis com o capitalismo e com a sociedade regulada pelo mercado, o que torna a disputa entre eles uma (mera) disputa em família. Contudo, há



propostas e experiências radicais de democracia dirigidas para o resgate socialista da participação e da idéia de soberania popular, voltadas para imposição efetiva de restrições coletivas à globalização financeira e para o controle político da economia. Sem isso, os ajustes em busca da equidade, da igualdade de oportunidades e do reconhecimento não passarão de meros efeitos de superfície, pouco contribuindo para a democratização radical da sociedade e da educação.

O maior desafio ético-político para a gestão da educação continua sendo o de manter e criar formas de resistência a partir da situação concreta de trabalho e de vida, para romper e transpor as formas de despotismo, produto das relações sociais presentes no modelo econômico hegemônico e seus movimentos de reprodução. Trata-se de inquirir sobre as consequências das políticas educacionais no Brasil, sobretudo se elas projetam ou não uma identidade coletiva (ou a fragmenta) no sentido de efetivar a formação de uma cultura democrática, e até que ponto isso tem sido ou não o caso.

Referências bibliográficas

ACKERMAN, B. **Social Justice in the Liberal State**. Bringhampton, NY Yale University Press, 1980.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 1997. O Estado num mundo em transformação**. Washington, 1997.

BAUMAN, Z. **Comunidade. A busca da segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BROUSEAU, G. Le contrat didactique: le milieu. **RDM**, v 9, n 3, pp. 309-336, 1988.

DAGNINO, E; OLVERA, A; PANFICHI, A. Para uma outra leitura da disputa pela construção democrática na América Latina. In: DAGNINO, Evelina; OLVERA, Alberto; PANFICHI, A. **A disputa pela construção da democracia na América Latina**. São Paulo: Paz e Terra; Campinas: Unicamp, 2006.

COUTINHO, C. **A democracia como valor universal e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Salmandra, 1984.

EAGLETON, T. **As ilusões do pós-modernismo**. Tradução: Elizabeth Barbosa. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

FORQUIN, J.-C. O currículo entre o relativismo e o universalismo. **Educação e Sociedade**. Vol. 21, número 73, 2000.

FREITAS, L. **Uma pós-modernidade de libertação. Reconstruindo esperanças**. Campinas: Autores Associados, 2005.



GUTMANN, A. **Democratic education**. Princeton: Princeton University Press, 1987.

_____. A desarmonia da democracia. **Lua Nova: revista de cultura e política**, São Paulo, n. 36, p. 5-37, 1995.

LEVINAS, E. **Entre nós: ensaios sobre a alteridade**. Petrópolis: Vozes, 1993.

MACINTYRE, A. **Depois da virtude**. Bauru: EDUSC, 2001.

OÑA, V. **Nuevas teorías Del Contrato Social: John Rawls, Robert Nozick y James Buchanan**. Madrid: Alianza Editorial, 1985.

PARO, Victor. **Escritos sobre a educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PINTO, Neuza. Contrato didático ou contrato pedagógico? **Diálogo Educacional**. V. , n. 10, set./dez. 2003.

RANCIÈRE, J. **O desentendimento. Política e filosofia**. São Paulo: Ed. 34, 1996.

SAES, D. “O lugar do pluralismo político na democracia socialista” **Revista Crítica Marxista**. N. 6, São Paulo,. Editora Xamã, 1998, pp. 23-34

SANDER, B. **Consenso e conflito. Perspectivas analíticas na pedagogia e na administração da educação**. São Paulo: Pioneira, 1984.

SANTOS, B. Reinventar a democracia: entre o pré-contratualismo e o pós-contratualismo. In: OLIVEIRA, F.; PAOLI, C. (Orgs.) **Os sentidos da democracia. Políticas do dissenso e hegemonia global**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SCHNEIDER, C. Notas sobre comunitarismo, republicanismo y neoliberalismo. **Rev. Derecho** (Valdivia) v.11, pp. 95-101, 2000.

TAYLOR, C. **Argumentos filosóficos**. São Paulo: Loyola, 2000.

TEDESCO, J. **O novo pacto educativo**. São Paulo: Ática, 1988.

TORRES, C. A., **Democracia, educação e multiculturalismo**. Petrópolis: Vozes, 2001.

Enviado em: 10/05/2008.

Aceito em: 10/04/2009.