



Olhar de Professor

ISSN: 1518-5648

olhardeprofessor@uepg.br

Departamento de Métodos e Técnicas de
Ensino
Brasil

SILVA, Sidney Reinaldo da
CONCEPÇÃO COMUNITARISTA DA DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO
Olhar de Professor, vol. 11, núm. 2, 2008, pp. 233-252
Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino
Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68412830001>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

CONCEPÇÃO COMUNITARISTA DA DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO

THE COMUNITARIANIST CONCEPTION OF DEMOCRACY AND THE EDUCATION

Sidney Reinaldo da SILVA*

Resumo: Analisa-se, neste texto, a concepção comunitarista de democracia e sua correlação com a educação, discutindo-se 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. Mostra-se como, a partir do comunitarismo, questões ligadas à identidade e à diferença são tratadas na esfera da deliberação pública. Discute-se qual tipo de democracia podemos ter e desejar frente aos limites do comunitarismo em relação às exigências da formação humana para uma democracia radical e popular.

Palavras-chave: Democracia. Comunitarismo. Educação.

Abstract: 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 question about how communitarianism define the limits and scope of political education and school as a place of collective deliberation. How question about identity and difference must be democratically treated. The question is about

* Doutor em Filosofia pela UNICAMP. Pós-doutor em Filosofia e História da Educação pela UNICAMP. Professor do Mestrado em Educação da UTP. E-mail: sreinald@uol.com.br

what kind of democracy we have and want and how this is linked with the human formation.

Keywords: Democracy. Communitarianism. Education.

INTRODUÇÃO

“Deve-se refutar absolutamente uma “educação popular por parte do Estado”. Fixar com uma lei geral os meios das escolas elementares, a qualificação dos professores, os ramos do ensino etc. como ocorre nos Estados Unidos, vigiar, por meio de inspetores do Estado, o cumprimento dessas prescrições legais, é algo totalmente diferente de nomear o Estado como o educador do povo! Por outro lado, devem-se excluir tanto o governo quanto a Igreja de toda influência na escola. No *Reich* prussiano-alemão (...), é o Estado, ao contrário, que precisa de uma educação bastante rude por parte do povo. (MARX, 2005).”

O objetivo deste texto é discutir a concepção comunitarista da democracia, correlacionando-a com a gestão da educação. Investigar a gestão da educação é inquirir sobre o tipo de pessoas que se quer formar e sobre como essa formação se deve 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*.

Os dois autores consideram 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 trabalho humano. 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, como cultura.

Abordagens da dimensão normativa da gestão da educação são discutidas no presente texto. Não se pressupõe a autonomia dessa dimensão, na medida em que não se parte do pressuposto da existência de esferas, ordens ou espaços independentes uns dos outros. No terreno das relações produtivas ao qual estão vinculados conceitos e procedimentos normativos considerados válidos num determinado momento, a dimensão normativa é tomada como construção ética e política. Nesse sentido, teorias e modelos normativos dizem respeito a tendências históricas. Cabe retomar o que disse Marx no texto a *Miséria da filosofia*: “Os mesmos homens que estabelecem as relações sociais de acordo com a sua produtividade material produzem, também, os princípios, as idéias, as categorias de acordo com as suas relações sociais”. (MARX, 1985, p. 102).

Sendo produtos históricos, os procedimentos e concepções da democracia, tais como as idéias e as categorias, são tão transitórios quanto as relações materiais que os exprimem. Nesse sentido, teorias e modelos normativos dizem respeito a tendências históricas. 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, o modelo de democracia abordado constitui-se em desafio prático, projeto a ser seguido, reformulado ou evitado.

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 diferen-

ças 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?

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 perderia sua eficácia heurística e transformadora da realidade. 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 modelo deliberativo do contrato social constrói e apresenta um ponto de vista ético-político. Como diz Onã (1985), o contrato perde sua capacidade de generalizar interesses e se converte em garantia - segundo a ficção consensual - dos interesses dominantes. Destaca-se 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-se uma espécie de ficção em que, 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*, do qual se institui ou convencionam o tipo de sociedade que se deseja. Trata-se, na verdade, de duas ficções, dois modelos de deliberação. Um seria a definição de condições aceitáveis de negociação, e o outro diz respeito às convenções (tipo de sociedade, Estado e, em nosso caso, de escola) que resultariam 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, e até mesmo 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 pensou-se 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.

A tradição contratualista “apareceu” como uma alternativa mais válida, do ponto de vista ético-político, de construção teórica não fundada na “autoridade”. Trata-se de uma teorização para legitimar a política face à crise das instâncias legitimadoras tradicionais, como, por exemplo, a religião e a tradição. Entre os liberais modernos, o indivíduo passou a ser o eixo ético-político para a legitimação das convenções sociais, sendo agora o protagonista para se pensar a origem do Estado e das convenções legais. 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. Contudo, numa perspectiva ética-política, não se trata de mero contrato de prestação de serviço educacional e de contrato de terceirização da gestão, nos quais as cláusulas são impostas por uma das partes, cabendo ao outro lado aceitar ou não. Seria mais apropriado falar em contrato, como base para se pensar a democracia, em relação ao Projeto Político Pedagógico, tomando este como sendo um momento de instauração do contratual em que 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 característi-

cas específicas de uma escola multicultural, propondo uma formação “cívica” de modo a conciliar o multiculturalismo, a 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”. (GUTMANN, 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.¹ 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 nada um contrato muito mais inclusivo porque deve

¹ 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).

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 contrário 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 pelo Estado-nacional. Essa 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 nacional, 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 ideia 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”. (TEDESCO, 1998, p.105).

Refuta-se, portanto, o modelo deliberativo igualitário e homogêneo em que todos são tratados da mesma maneira, como ocorre nas políticas universalistas, cujo principal agente é o Estado nacional. Segundo Tedesco (1998), 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. 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).

Tanto Santos quanto Tedesco retomam as ideias 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 nacional e chamam a atenção para as comunidades e as diferenças.

Todavia, esses autores afastam-se 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. Voltadas para a dimensão ética e, mesmo, para a dimensão comunitária da política, não instrumental, as concepções da democracia contratualista mostram um hibridismo com as concepções da democracia não contratualista, que, em muitos casos, agrupam-se sob o rótulo de democracia deliberativa, cujo sentido é também muito variável.

COMUNITARISMO, DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO

Destacam-se, aqui, críticas ao contratualismo, as quais negam sua lógica como base para a democracia e dão lugar a novas concepções de participação cidadã, principalmente aquelas em que a comunidade e as tradições tornam-se a referência e não mais o indivíduo. No caso, o comunitarismo recusa o contrato social como base para a decisão coletiva, sobretudo porque o esquema desse contrato 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 como agentes supostamente livres e racionais. Contudo, as críticas feitas pelo comunitarismo ao princípio do contrato social não rompem o ideário econômico liberal mais abrangente.²

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 de contrato não seria mesmo 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, independentemente 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 ideia de comunidade

² “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)

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, “tende a ser liberdade dos outros”. De qualquer modo, com a comunidade, a democracia ganha um novo ponto de ancoragem.

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 “*desengagée*”, livre e racional, enfim, independente de qualquer contexto, os comunitaristas opõem um eu situado dentro de um contexto de compreensão, de uma tradição. Eles 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, para 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.

Segundo 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 o constituem como autônomo, independentemente 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).

“O liberalismo não é um terreno de possível encontro para to-

das as culturas; ele é a expressão política de uma gama de culturas, sendo, sobretudo, incompatível com outras gamas”. (TAYLOR, 2000, p. 266). Para o autor, 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 (2000) propõe a política do reconhecimento como forma de 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”. (TAYLOR, 2000, p. 241).

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 (2000) 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. 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. 250-251). 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 disso, 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 o reconhecimento das diferenças no âmbito da política e gestão da educação, podem ser investigadas.

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. (2000, p. 294).

A dimensão comunitária da democracia liga-se à 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.” (2000, p. 294). Assim, o fato de as pessoas terem sido ouvidas não requer 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 (2000, p. 293), essa forma de enfocar 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”. 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.

O comunitarismo valoriza a tradição e a cultura como fontes 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: De acordo com ele, isso remete a uma

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. (SANDER, 1984, p. 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 às 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.

Entretanto, é necessário chamar a atenção para a forma como movimentos políticos e sociais conservadores se apropriam da ideia 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, especialmente daqueles que defendem que cabe à 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 pseudo-participação que se 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 pseudo-participação. 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.

LIMITES DA DEMOCRACIA NO CAPITALISMO

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, a qual apresenta algumas exigências: a) a economia não deve ter autonomia frente ao político; b) o restabelecimento da soberania nacional deve controlar o mercado; c) um povo deve ter um projeto comum de formação nacional. Mas isso não pode ser feito sem “sobressaltos” perante o espectro do jacobinismo e do socialismo. Trata-se de redescobrir nova forma da sociabilidade democrática que supere *a perda da ligação social provocada pelo esfacelamento das coerções e das legitimações coletivas correlativas 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 a ação coaduna-se com o esfacelamento ético-político da democracia e 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 de escolhas, combinações e invenções políticas indolores e 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”. Porém, ideologicamente, essa possibilidade tem sido cada vez mais associada ao jacobinismo e ao 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 mostra Coutinho (1984), e que, muito menos, pode efetivar-se 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. Tal fato 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.

Esse 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). Uma escola radicalmente comunitária não pode estar desvinculada de um projeto de superação das desigualdades sociais, caso contrário ela ficará sempre a meio caminho quando se limita à mera garantia de igualdades de oportunidades (modelo liberal) e ao reconhecimento do direito à diferença (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.” (RANCIÈRE, 1996, p. 14-15).

A concepção liberal da realidade passou a ser inquestionável e tomada como imutável. Estamos numa época em que a gestão “democrática” da educação tende a ser meramente administração do capital humano e social, no sentido de formar cidadãos competitivos e virtuosos, civicamente empenhados na promoção da funcionalidade da democracia liberal, como reza o credo do fim da história.

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. Todavia, há propostas e experiências radicais de democracia dirigidas para o resgate socialista da participação e da ideia 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 fragmentam) no sentido de efetivar a formação de uma cultura democrática, e até que ponto isso tem sido ou não o caso.

REFERÊNCIAS

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, p. 309-336, 1988.

DAGNINO, E.; OLVERA, A.; PANFICHI, A. Para uma outra leitura da disputa pela construção democrática na América Latina. In: DAGNINO, E.; OLVERA, A.; 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: Salmendra, 1984.

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

FOUREZ, G. **A construção da ciência**. Introdução à filosofia e à ética da ciência. São Paulo: Unesp 1995.

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

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

_____, A. 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.

MARX, K. **A miséria da filosofia**. São Paulo: Global, 1985.

Concepção comunitarista da democracia e educação

_____, K. Crítica ao programa de Gotha. In: MAFFETTONE, Sebastiano; VECA, Salvatore (orgs.) **A idéia de justiça de Platão a Rawls**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ONÁ, V. **Nuevas teorías del contrato social**: John Rawls, Robert Nozick y James Buchanan. Madrid: Alianza Editorial, 1985.

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

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

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

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.

Enviado em: 02/08

Aceito em: 08/08