

Modelos de democracia contratualista e comunitarista e a gestão da educação: alguns contrapontos

Sidney Reinaldo da Silva*

Resumo

O objetivo deste texto é contrapor concepções de democracia para investigar a gestão da educação, discutindo o potencial heurístico das mesmas para compreender questões ligadas à forma como as políticas públicas são concebidas e implementadas no campo da educação e às exigências de administração democrática da escola pública. São analisados os modelos contratualista e comunitarista. Mostra-se que tais concepções se entrecruzam e precisam uma das outras para se autodefinirem. Aponto para a necessidade de se ir além delas no sentido de resgatar dimensões democráticas escamoteadas, descortinando novas formas de gestão da educação, comprometidas com a soberania popular. Para isso, analisa-se também a própria noção de modelo como base para se contrapor a tendências ético-políticas.

Palavras-chave: Democracia. Gestão da educação. Modelos ético-políticos.

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

* Doutor em Filosofia pelo IFCH da Unicamp. Pós-Doutor em Filosofia e História da Educação pela FE da Unicamp. Professor do mestrado em Educação da UTP. Autor do livro *Instrução pública e formação moral. A gênese do sujeito liberal segundo Condorcet*. Campinas: Autores Associados, 2004. E-mail: sreinald@uol.com.br

Estado, ao contrário, que precisa de uma educação bastante rude por parte do povo” (MARX, 2005).

O objetivo deste texto é contrapor o modelo contratualista de democracia ao modelo comunitarista para se debater políticas públicas e gestão democrática da educação. Investigar a gestão da educação 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 projetar de maneira democrática o que queremos ser e construir programaticamente uma identidade coletiva.¹

Neste texto são analisadas abordagens da dimensão normativa da gestão da educação. Não se pressupõe a autonomia desta dimensão, na medida em que não se parte do pressuposto da existência de esferas, espaços ou ordens independentes uma das outras. A dimensão normativa é tomada como construção ético-política sob o terreno das relações produtivas, ao qual estão vinculados conceitos e procedimentos normativos considerados válidos num determinado momento.² Nesse sentido, teorias e modelos normativos dizem respeito a tendências históricas.

Modelos como forma de olhar, pensar e agir

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 compartilhado não possa existir, em razão da pluralidade de perspectivas (ligadas à desigualdade de classe social, às diferenças culturais, de gênero, etnias, entre outras), como pensar a gestão democrática num prisma ético-político em que uma decisão, uma lei ou comando comum esteja em jogo?

Modelos, assim como as teorias, são formas de mostrar e ver. Tornam visível o que empiricamente não aparece, o que não é dado de forma imediata. Mas os modelos mostram também como algo deve ser (visto). E nesse caso o “como se” torna-se um “dever ser”, que, no âmbito das decisões coletivas, corresponde a um quadro prescritivo de como as decisões e os acordos deveriam ser feitos para serem legítimos ou para se coadunarem com valores democráticos. Não se trata de ir tão longe a ponto de reduzir tudo a tipos ideais, ou a condicionamentos paradigmáticos ou culturais, como fazem,

respectivamente, adeptos das escolas webberiana e kuhniana.

É inegável que, “quando uma ciência examina uma questão, ela se baseia nos pressupostos de seu paradigma” (FOUREZ, 1995, p. 297). Mas os modelos são construtos vinculados a ideologias e se comprometem em mostrar ou esconder as coisas conforme interesses sociais em conflito. Nesse sentido, os conflitos ligados às lutas pela produção material da existência são “anteriores” aos paradigmas. Entretanto, não se trata de um outro tipo de reducionismo, na medida em que essas dimensões da realidade humana são indissociáveis, constituindo-se numa espécie de via de mão dupla embaralhada para se investigar a sociedade. O que poderia ser considerado “lógica” ou “ontologicamente” posterior ou derivado não perde seu caráter heurístico na medida em que suas contradições vinculam-se ao âmbito do qual é concebido como derivado.

Os modelos são correlatos das teorias. A palavra “teoria” é compreendida como o exercício do olhar da inteligência (ROMANO, 2001, p. 55), tal como o termo *intuitus* no latim, que significa “golpe de vista”. Como ato de olhar, a teoria e a intuição são concebidas como correlatas da mente especulativa, da mente tomada “como” espelho. Nesse prisma, modelos são paradigmas, no sentido de moldar o olhar (a percepção).

Enquanto formas de mostrar e ver, os modelos referem-se ao conceito de visibilidade, que, numa perspectiva ético-político, pode ser definido como

um esquema de transparência, segundo o qual se delibera hipoteticamente, no sentido de propor o que seria desejável e factível, quando se afirma (ou se nega), por exemplo, a necessidade de um Estado como condição de possibilidades da coexistência “civilizada” entre indivíduos; quando se pensa seu desenho institucional, suas funções, suas prerrogativas e seus limites.

Nesse sentido, retomo aqui a concepção de transparência, de Romano (2001). Este filósofo a destaca como uma metáfora ótica, um “instrumento” talhado como prisma, que se encontra constantemente presente em enunciados filosófico jurídicos, ou seja, ético-políticos. No campo axiológico, o termo apresenta os seguintes traços:

Paradigma é uma palavra que surge na língua antiga ligada a *deiknumi*, cujo sentido é “mostrar”, “demonstrar”, “indicar”. O paradigma une a sapiência à óptica. Quando o termo *deiknumi* é acrescido da partícula *para*, como em paradigma, ele significa “mostrar, fornecer um modelo”. Essa idéia não remete apenas ao desvelamento de uma ilusão ou mentira mas possui um traço positivo. A raiz *deik* –também presente em paradigma – refere-se sobretudo ao ato de “mostrar mediante a palavra”, mostrar “o que deve ser”. Daí a união interna com a *diké*, a lei, a norma, a regra (ROMANO, 2001, p. 54).

Partindo dessa concepção de transparência/visibilidade, retomo os modelos como determinada organização mental, como uma matriz que estrutura a percepção, estruturando, portanto, a realidade tal como ela passa a ser apresentada para nós. Na medida

em que não podemos nos desfazer dos modelos para ter acesso à realidade “tal como ela é em si”, os modelos são a realidade para nós e a nossa realidade acaba sendo também uma modelagem, cuja chave interpretativa é a produção e reprodução da existência humana. Considerado como um objeto abstrato (não físico), um modelo pode ser percebido como um determinado “paradigma”. Nesse sentido, Fourez (1995, p. 105) mostra que “existe um certo número de regras, princípios, estruturas mentais, instrumentos, normas culturais e/ou práticas, que organizam o mundo antes de seu estudo mais aprofundado”. 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 perde sua eficácia heurística e transformadora da realidade. A este respeito pode-se dizer:

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).

No campo da política, a construção de um modelo tem em vista justificar determinado estado de coisas ou propor um novo estado de coisas,

afirmando-o como viável e, mesmo, necessário do ponto de vista democrático.

A democracia contratualista e gestão da educação

O modelo deliberativo do contrato social constrói e apresenta um ponto de vista ético-político. Como diz Onâ, o contrato perde sua capacidade de generalizar interesses e converte-se em garantia – segundo a ficção consensual – dos interesses dominantes. É destacável que a teoria do contrato, que funda a democracia burguesa moderna, é ponto de partida para se compreenderem 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 por meio de negociações e deliberações (coletivas) que ocorreriam num espaço ético-político comum. Assim, o estado de natureza torna-se uma espécie de ficção onde, supostamente, ocorreriam as decisões e os pactos que instituiriam a sociedade e o Estado. Nesse sentido, faz-se necessário conceber um ponto de vista comum de onde se institui ou se convencionam o tipo de sociedade que se deseja. Trata-se, na verdade, de duas ficções, de 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 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 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, 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 político-pedagógicos, currículo e critérios de avaliação escolar). Isso exigiria uma *framework* (armação, estrutura) a partir da qual se responde (coletivamente) a questões sobre a legitimidade das obrigações políticas assim assumidas.

Segundo o esquema de Ackerman (1980), o contrato configura-se da 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, 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, 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 (1985, p. 208).

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 em face da crise das estâncias legitimadoras tradicionais, como, por exemplo, a religião e a tradição. 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 concebidos na forma hipotética do “como se”. Assim, não se trata de derivar o “dever” 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 escolherem diretores e se avaliar a administração das escolas. Da mesma forma, pode-se pensar o projeto político-pedagógico como sendo um momento de instauração do contratual, no qual 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. Com base na 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). A autora indica as características espe-

cíficas de uma escola multicultural, propondo uma formação “cívica” de modo a conciliar multiculturalismo, democracia e 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, não a participação direta. A participação não é um bem que deve ser promovido a qualquer “preço”; é importante, do ponto de vista formativo, ao propiciar 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.³ 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 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 ao Estado nacional. 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 nacional, constituído como centro de das deliberações coletivas, liga-se a uma proposta de negociações em rede. Trata-se, segundo o autor, de superar o contratualismo proposto por Rawls, baseado numa “estratégia mais global”, que, com base na 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 homogêneo, no qual 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 demo-

cratização refere-se em particular, ao funcionamento interno, aos mecanismos de comunicação e de intercâmbios [...] (TEDESCO, 1998, p. 117).

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

Entretanto, esses 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.

A democracia comunitarista: identidade cultural como base para a formação

São destacadas agora críticas ao contratualismo que negam sua lógica como base para a democracia, que dão lugar a novas concepções de participação cidadã, sobretudo aquelas em que a comunidade e as tradições tornaram-se a referência, não mais o indivíduo. No caso, o comunitarismo recusa o contrato social como base para a decisão coletiva, sobretudo porque 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, as críticas feitas pelo comunitarismo ao princípio do contrato social não rompem com o ideário econômico liberal mais abrangente.⁴

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 ou-

trem 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 como formação de uma comunidade ética.

A comunidade passa a ser concebida como indispensável para se pensar a democracia como forma de vida na qual 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 idéia de comunidade estaria, de certa forma, ligada a certeza, a segurança e

a proteção. Mas o preço de tudo isso seria a perda da liberdade, que, quando 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 numa mesma tradição democrática. A identidade de cidadã é pensada em seu nexo 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. 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 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 não procura apenas construir fórmulas que dependem do contexto, mas 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 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 assumirem 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 o reconhecimento 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 com base em outros “significativos”. Taylor retoma os estudos de G. H. Mead e reafirma que a identidade de cada um não é monológica, nem 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 perante a política. Na política da dignidade igual proposta pelos liberais, o que é estabelecido pretende ser universalmente o mesmo, “uma ceta 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, não o que iguala, ou o que se 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 por meio 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; 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, podem-se investigar as pretensões ético-políticas da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), criada em julho de 2004, cujo objetivo é 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 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 e 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 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 enfocar a democracia se distingue da tra-

dição 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 (2000, p. 293).

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 da década de 1980 Sander 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 (1984, p. 147-148).

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; ainda, 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 pode descrever a si mesma. Por isso, a escola tem de 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 por meio 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 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 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 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 apresenta um claro exemplo de uma proposta de pseudoparticipação (1997). O mesmo ocorre com iniciativas como os Amigos da Escola, pela qual os envolvidos são cooptados para preencher funções nos

estabelecimentos de ensino, contudo se verifica apenas participação despolitizada, desvinculada de um ideário de não-dominação.

Considerações finais

Tanto a concepção liberal quanto a comunitarista da democracia apontam para o perigo do totalitarismo e da imposição de um bem comum a toda sociedade. Contudo, isso não pode ser um argumento contra a reexploração de democracia baseada na soberania popular. Esta exige que a economia não tenha autonomia diante do político, que o restabelecimento da soberania nacional deva controlar o mercado e que um povo deva ter um projeto comum de formação nacional.

Entretanto, isso não pode ser feito sem “sobressaltos” perante o espectro do jacobinismo e do socialismo. 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*. Isso 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 impacto 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, combinatórias e invenções políticas indolores e coletivamente ineficazes, na medida em que não poderiam constanger 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. Assim, constitui-se um novo ideário ético-político conservador e autoritário, na medida em que essa concepção de realidade passou a ser inquestionável e tomada como imutável. O estranho é que tal imperativo neoliberal se impõe não como resultado de uma deliberação democrática dos povos que adeririam alegremente

ao consenso neoliberal, mas como produto de uma necessidade objetiva.⁵

As concepções contratualistas e comunitaristas muitas vezes se apresentam tão próximas, em certas combinações, que seria impossível negar que fazem parte de uma mesma família: Na verdade, entrecruzam-se e precisam uma da outra para se auto-definirem. A questão é muito mais de se investigar as possibilidades de se ir além delas e de resgatar dimensões da vida democrática que escamoteiam, sobretudo no sentido de descortinar formas de gestão da educação comprometidas, de fato, com a soberania popular e com o papel “integrador” do Estado numa democracia.

Estamos numa época em que a gestão “democrática” da educação tende a ser a 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. 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.

Contractarian and communitarianist models of democracy and the educational management: a confrontation

This paper confronts perspectives of democracy as a model of collective decision to think the democracy in public educational policies and in public school administration. The first one refers to the contractarian theory of democracy or liberal one; the second model analyzed is the communitarianist conception of participative democracy. They can be taken as distinguishable models for the investigation and debating the kind of democracy we have or can have in the educational field. But I show that these conceptions of democracy, despite of the disagreements between them, have some points in common and can be focused as being of a same normative family when the question is about the role of state and education in a democratic society.

Key words: Democracy. Educational management. Ethical and political models.

Notas

¹ Tal processo se encontra intimamente ligado com a 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”. Com isso, 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. Entre-

tanto, quando investigamos a concepção de democracia dos referidos autores, bem como dos demais pesquisadores da gestão democrática da educação, podemos identificar maiores ou menores divergências e, mesmo, antagonismos no que se entende por “democracia”. Paro (2001) e Sander (1984) indicam diferentes eixos para se pensar a participação política. Destaca-se que, para o primeiro, o processo mediador é identificado originariamente com o trabalho, ao qual a mediação democrática deveria sua razão de ser, ao passo que, para o segundo, haveria uma proeminência da *mediação democrática*, entendendo-se esta, antes de tudo, como uma forma de vida, isto é, cultura.

² 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. Assim, essas idéias, essas categorias são tão pouco eternas quanto as relações que as exprimem; são produtos históricos e transitórios (MARX, 1985, p. 102).

³ 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).

⁴ “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).

- ⁵ 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).

Referências

- ACKERMAN, Bruce. *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: BM, 1997.
- BAUMAN, Zygmunt. *Comunidade*. A busca da segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- BROUSEAU, Guy. Le contrat didactique: le milieu. *RDM*, v. 9, n. 3, p. 309-336, 1988.
- DAGNINO, Evelina; OLVERA, Alberto; PANFICHI, Aldo. Para uma outra leitura da disputa pela construção democrática na América Latina. In: DAGNINO, Evelina; OLVERA, Alberto; PANFICHI, Aldo. *A disputa pela construção da democracia na América Latina*. São Paulo: Paz e Terra; Campinas: Unicamp, 2006.
- FOUREZ, Gérard. *A construção da ciência*. Introdução à filosofia e à ética da ciência. São Paulo: Unesp, 1995.
- FREITAS, Luiz, C. *Uma pós-modernidade de libertação*. Reconstruindo esperanças. Campinas: Autores Associados, 2005.
- GUTMANN, Anne. *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, Emmanuel. *Entre nós: ensaios sobre a alteridade*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- MACINTYRE, Alasdair. *Depois da virtude*. Bauru: Edusc, 2001.
- MARX, Karl. *A miséria da filosofia*. São Paulo: Global, 1985.
- _____. Crítica ao programa de Gotha. In: MAFFETTONE, Sebastiano; VECA, Salvatore (Org.). *A idéia de justiça de Platão a Rawls*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- OÑA, Vallespín. *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*, n. 10, set./dez. 2003.
- RANCIÈRE, Jacques. *O desentendimento. política e filosofia*. São Paulo: Ed. 34, 1996.
- ROMANO, Roberto. *O caldeirão de Medéia*. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- SANDER, Benno. *Consenso e conflito*. Perspectivas analíticas na pedagogia e na administração da educação. São Paulo: Pioneira, 1984.

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

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

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

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