

# Democracia, Estado e educação: uma contraposição entre tendências

*Democracy, state and education:  
a contraposition among models*

*Democracia, Estado y educación:  
una contraposición entre tendencias*

---

SIDNEY SILVA

**Resumo:** Este texto contrapõe concepções de democracia para investigar a gestão da educação, discutindo o potencial heurístico das mesmas perante questões ligadas à forma como as políticas públicas são concebidas e implementadas no campo da educação e às exigências da administração democrática da escola pública, destacando o tema da des/centralidade do estado. São analisadas três perspectivas para pensar a democracia: a contratualista ou liberal; a comunitarista ou participativa; e a concepção não-consensual ou democrática associada à “política da amizade”. Muitas vezes tais concepções de democracia se sobrepõem na prática, podendo ser enquadradas numa mesma família ético-política.

**Palavras-chave:** democracia; gestão da educação; estado.

**Abstract:** The aim of this paper is to confront some conceptions of democracy in order to investigate the role of the state in educational management. It discusses the heuristic potential of these conceptions as they face the conceptualization and implementation of educational policies and the requirements of democratic management in public schools, emphasizing the issue of state des/centralization. The paper analyses three perspectives of democracy: contractual or liberal model; communalistic or participatory mode; and consensual or democratic conception connected with the “politics of the friendship”. Frequently these perspectives of democracy are overlapping and can be viewed as part of the same normative family.

**Keywords:** democracy; education management; state.

**Resumen:** Este texto contrapone concepciones de democracia para investigar la gestión educativa, analizando el potencial heurístico de las mismas ante cuestiones ligadas a la forma como las políticas públicas son concebidas e implementadas en el campo de la educación y a las exigencias de la gestión democrática de la escuela pública, enfatizando el tema de la de/centralidad del estado. El trabajo analiza tres perspectivas de democracia: contractual o liberal; comunitaria o participativa; y no-consensual o democrática asociada a la “política de la amistad”. Muchas veces las tres concepciones de democracia se sobreponeen y pueden ser agrupadas en una misma familia ético-política.

**Palabras clave:** democracia; gestión educativa; estado.

## 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).

Estado e povo precisam se educar mutuamente, sem isso não se pode falar de política ou gestão democrática da educação. Muito tem sido pesquisado e debatido sobre a gestão democrática da educação no Brasil, contudo, pouco se tem discutido, no âmbito de tal debate, sobre qual democracia está se propondo frente às diferentes modalidades da mesma. Isso tem contribuído para gerar confusões quando se discute a participação democrática de um modo geral e, especialmente, na gestão escolar. Modelos de democracia apresentam pressupostos ético-políticos muitas vezes incompatíveis e mesmo antagônicos entre si, cada um dando origem ou exigindo diferentes práticas de gestão democrática. Tal antagonismo acarreta, muitas vezes, mútuas negações do que se denomina democracia. Contudo, onde se mostram discordâncias não essenciais pode-se encontrar, na verdade, semelhanças profundas, sobretudo no que concerne à relação entre Estado e sociedade.

As políticas públicas são correlações entre o Estado e a sociedade, podendo-se conceber ou verificar um peso maior do Estado ou da sociedade em sua definição. Perante isso, em que sentido pode-se falar em definição democrática de políticas públicas educacionais? Essa questão leva a outra, ou seja, a quem, de fato, serve a negação da centralidade do Estado em relação às políticas públicas, frente à afirmação unilateral não só do virtuosismo da sociedade civil, mas também da pluralidade e da diferença concebidas como irredutíveis a qualquer totalidade, seja na figura do Estado ou mesmo da sociedade como totalidade fechada e unificada?

O enfoque segundo o qual aqui se discute a gestão da educação possibilita compreender como a formação de um povo pode ser afetada pela concepção de “cidadania” política e publicamente estabelecida. A autonomia da reflexão ético-política é relativa, o que não impede, contudo, o estabelecimento de critérios razoáveis para se pensar questões morais, desde que estas sejam focalizadas de modo a lidar com o emaranhado de ideologias e utopias que a perpassa, sem comprometer a racionalidade do debate, nem perder a sua dimensão prática.

São analisadas aqui três perspectivas para se pensar a democracia na escola. A primeira refere-se à concepção contratualista ou liberal, a segunda à concepção

comunitarista ou participativa e a terceira diz respeito à concepção não consensual da democracia, conforme a “política da amizade”. Essas concepções, malgrado as divergências entre elas, muitas vezes apresentam-se tão próximas, em certas combinações, que seria impossível negar que fazem parte de uma mesma família. Na verdade, elas se entrecruzam e precisam uma das outras para se autodefinirem. A questão que se coloca, então, é a de investigar as possibilidades de se ir além destas concepções, resgatando dimensões da vida democrática que escamoteiam, sobretudo no sentido de descortinar formas de gestão da educação comprometidas com a soberania popular e com o papel integrador do Estado numa democracia.

## MODELOS TEÓRICOS COMO FORMA DE OLHAR, PENSAR E AGIR

Investigar a gestão da educação é inquirir sobre o tipo de pessoas que se quer formar e como essa formação deve acontecer. O que somos e o que pensamos de nós mesmos são definidos pela realidade socioeconômica na qual estamos inseridos, pela forma como dimensões da identidade ligadas ao gênero, etnia e outras diferenças são objetiva e historicamente constituídas na correlação das formas de vida, da cultura, com o mundo do trabalho. Contudo, também é possível, até certo ponto, projetarmos de maneira democrática o que queremos ser e construirmos programaticamente uma identidade coletiva, caso contrário, as políticas educacionais não teriam sentido.

O problema ético-político mais básico da democracia refere-se à possibilidade 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 (HABERMAS, 1999). Mas como pensar questões de democracia a partir de investigações da vida concreta, tal como ocorre na escola e nos espaços onde se tomam decisões sobre a educação? Como conceber esse ponto de vista comum, de onde se delibera a respeito do tipo de educação que se quer e de como garanti-la? Caso se pressuponha que tal ponto de vista partilhado não possa existir, devido à pluralidade de perspectivas (ligadas à desigualdade de classe social, às diferenças culturais, de gênero, etnias, entre outras), como pensar a gestão democrática num prisma ético-político em que uma decisão, uma lei ou comando comum esteja em jogo?

De qualquer modo, hoje se fala em gestão democrática da educação e isso indica que há um “espaço” produtor de normas e de justificação, por mais que esse “espaço” se apresente dissolvido e fragmentado. Sendo assim, a investigação da dimensão ético-política não é um exercício intelectual sobre uma quimera. Ela é necessária quando se quer compreender a gestão democrática, especialmente no presente caso, da educação e da escola. A questão é a de como pensar esse “espaço”, isto é, de como conceber modelos para localizá-lo, para atuar democraticamente sobre ele e não apenas em seu interior.

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 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 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. Neste 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-política, 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, quanto 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/normatividade, 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 e a forma como agimos ou deveríamos agir nela. 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 ele perde sua eficácia heurística e transformadora da realidade. A este respeito podemos 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 modo de ser, afirmando-o como viável e mesmo necessário do ponto de vista democrático. Nesse sentido, por exemplo, um modelo deliberativo do contrato social constrói e apresenta um ponto de vista ético-político. Como diz Oña, o contrato perde sua capacidade de generalizar interesses e se converte em garantia – segundo a ficção consensual – dos interesses dominantes. Neste texto, apresentam-se também outras concepções que se contrapõem à teoria contratualista na forma de novos modelos para se investigar a democracia. De qualquer modo, é destacável 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.

É frente a esse horizonte ético-político que são contrapostos “modelos” de democracia para se investigar a gestão da educação. Os modelos são reapresentados no sentido de indicar formas de democracia que têm sido não apenas concebidas filosoficamente, mas também historicamente construídas e que têm sido apresentadas como “paradigmas” da gestão democrática.

## DEMOCRACIA LIBERAL, ESTADO E EDUCAÇÃO

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 seria uma espécie de ficção onde supostamente ocorreriam as decisões e os pactos que instituiriam a sociedade e o Estado. Nesse sentido, torna-se necessário conceber *um ponto de vista comum* de onde se institui ou convencionam o tipo de sociedade que se deseja. Trata-se, na verdade, de duas ficções, dois modelos de deliberação. Uma seria a definição de condições aceitáveis de negociação, a outro diz respeito às convenções (tipo de sociedade, Estado e, em nosso caso, de escola) que resultaria de tal situação.

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

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

Segundo o esquema de Ackerman (1980), o contrato configura-se na seguinte forma: (1) os indivíduos que escolhem “c”; (2) a situação da escolha “C”; (3) as alternativas de escolhas “A”.

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

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

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

Um estudo mais específico da escola, conforme o pensamento liberal, foi realizado por Gutmann (1987). Ela indica as características específicas de uma escola multicultural, propondo uma formação “cívica” de modo a conciliar o multiculturalismo, 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.

A participação na concepção liberal de democracia 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 educação de pessoas razoáveis, ou seja, capazes

de negociar com espírito de equidade, de tolerância, bem como de propor e aceitar acordos somente quando são compreendidos como decentes.

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 a necessidade de participação política faça parte da natureza humana. 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 acepções 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.

O cerne da concepção de Estado liberal está na afirmação de sua origem contratual e no modo como se pressupõe a antecedência dos indivíduos, tanto histórica como lógica e eticamente (como valor: a equivalência e intercambialidade formal dos indivíduos frente ao Estado). No ideário democrático liberal, o Estado é compreendido como um artifício, uma articulação de agências capazes de proteger os interesses dos indivíduos e grupos sociais contra práticas de conluio e *dumpings* (quebra do princípio da concorrência pelos próprios agentes do mercado), bem como de garantir a concorrência no acesso aos benefícios oficiais ou políticas públicas. A neutralidade do Estado é exigida como garantia da equidade na distribuição dos recursos públicos. O Estado também não pode ser paternalista, devendo assegurar a livre escolha e a igualdade de oportunidades. Paternalismo significa que o Estado, da mesma forma que o mercado, não pode manter ninguém na zona de conforto, ou seja, fora da competição.

As políticas públicas só teriam razão de ser se contribuíssem para ampliar a autonomia dos indivíduos no mercado. O Estado, contudo, deveria ser eficiente em relação a seus “gastos”. A exigência democrática de prestação de contas ressalta a lógica contábil da ação do poder público como referencial para “medir” sua legitimidade. Segundo Castro (1995), a efetivação do princípio de subsidiariedade evitaria que o Estado arcasse com a pesada tarefa de providenciar e atender “de modo direto e universal”, livrando-se dos custos de informação e controle das “máquinas” públicas de “prestação de serviço”. Assim, são propostas a privatização e a concorrência como caminho para as políticas públicas num Estado reestruturado:

Mediante a concessão de ‘vouchers’ ou cheques intransferíveis de acesso, o poder público concedente poderá administrar um sistema mais promissor de provisões sociais, em que o dilema uso parcimonioso dos recursos fica desde logo resolvido pelo direito de livre escolha do serviço por parte do cidadão-beneficiário. Ele mesmo exercerá o controle direto e imediato da qualidade do serviço prestado,

enquanto o prestador fará o melhor dos seus esforços para minimizar o custo da prestação (CASTRO, 1995, p. 66).

Esta proposta é feita em nome do “social-capitalismo”, sendo que social significa transferência de “serviços” antes prestados pelo Estado para o mercado. Caberia ao Estado, nesse desenho de políticas públicas minimalistas, no qual ele assume a mera figura de concedente, fiscalizar e garantir a lisura da distribuição e emprego dos recursos públicos ou *vouchers*, especificamente no caso da política educacional.

Contudo, mesmo o papel fiscalizador e avaliador do poder público tende a ser privatizado ao menos em seu *modus operandis*. Em nome da livre concorrência, a concepção de Estado regulador torna-se chave para se racionalizar a gestão da privatização dos “serviços” até então prestados pelo poder público, que passa a atuar como mero concessionário. La Spina e Majone (2000) destacam como característica principal do Estado regulador a atuação das agências reguladoras independentes. A autoridade das agências reguladoras, cujo caráter público e democrático tem sido amplamente contestado, é garantida pela suposta eficiência e neutralidade, que incorporaria virtudes não facilmente encontráveis nas autoridades eleitas pelo voto popular. Frente à crescente despolitização da gestão pública que representam as agências reguladoras, essas afrontam, com sua pretensa autonomia e neutralidade técnica, tanto o ideário de democracia representativa quanto o de democracia participativa, o que poderia ser contestado apenas por quem assimila a lógica democrática à racionalidade econômica. Para estes últimos, a inexistência de uma Agência Nacional de Educação seria resquício de uma privatização não radicalizada e um motivo de inquietação para os empresários que já atuam no setor.

Além da tarefa de manter as regras do jogo ou o *fair play*, e de promover “políticas” focalizadas de equidade social, por exemplo, *vouchers* e programas de renda mínima, de modo supostamente isento na garantia da igualdade de oportunidades, a neutralidade Estado exige que ele não tenha preferência por esta ou aquela concepção de vida boa. Ou seja, não caberia ao Estado assumir a perspectiva ético-política de uma comunidade promovendo um bem comum relacionado com uma tradição local (como, por exemplo, definir a identidade e a cultura de um grupo específico como componente obrigatório do currículo da educação pública) ou com os valores nacionais, em nome dos quais certas políticas públicas deveriam ser promovidas. O Estado deve proteger os indivíduos de imposições comunitárias, ou de uma maioria no poder, de uma forma de vida ou valor específico a ser seguido. Atrelado a uma concepção de democracia formal, cabe ao Estado, sobretudo, garantir os direitos civis, entre os quais estão a liberdade de escolha cultural e educacional. Assim, não se deveria aceitar que a comunidade e, muito menos, o poder público impusessem um determinado currículo como obrigatório, além do mínimo de formação cidadã para se garantir o pluralismo liberal, de modo a assegurar a devida base ética para uma coexistência marcada pela livre concorrência e pela necessidade de tolerância.

## ESTADO E DEMOCRACIA COMUNITARISTA: IDENTIDADE, RECONHECIMENTO E EDUCAÇÃO

Contrariamente ao ideário liberal, para os comunitaristas o Estado está correlacionado com uma forma de vida e não pode ser concebido sem sua vinculação comunitária. O bem comum não pode ser definido pelas preferências individuais solitárias. O Estado comunitarista, escreve Kymlicka, é concebido como “uma arena adequada” para a formulação de visões comuns do bem, pois tais visões “requerem a investigação compartilhada” (KYMLICKA, 2006, p. 254). O comunitarismo, contudo, nega o contrato social como base para a decisão coletiva, sobretudo porque o esquema deste supõe uma abstração dos agentes num modelo que na prática seria operacional apenas esquematicamente, não tendo força efetiva de legitimação, pois ninguém se identificaria com os agentes estilizados que tomam decisões como representantes de todos. Quem toma decisões públicas são, pelo contrário, pessoas cuja filiação a uma comunidade e tradição não pode ser suprimida ou depurada para uma conversão destas pessoas em agentes meramente livres e racionais.

O comunitarismo valoriza a tradição e a cultura como fonte de diversidade humana. O que serve para o Estado, na perspectiva ético-política, serve também para a escola. Já no início dos anos 1980, Sander (1984) captou com profundidade essa nova tendência. Segundo ele, isso remete à

relação entre *política* e *educação*, segundo a qual a *educação* é uma das práticas sociais particulares da política como prática global da convivência humana. Na educação, a *polis* é a escola, a universidade e o sistema de ensino inseridos em seu meio cultural. É nessa *polis* que os seus participantes convivem para a prática da educação, que, nesse sentido, se torna uma prática essencialmente *política*. É também nesse sentido que, conseqüentemente, a administração da *polis* educacional se torna um ato político, preocupando-se com os objetivos, a organização e as decisões que afetam a convivência humana que se constrói na escola e na universidade através de permanentes convergências e divergências e de múltiplas sintonias e conflitos. (SANDER, 1984, p. 147-148).

Para a concepção comunitarista, a participação nas decisões coletivas é um bem a ser promovido, pois é específico do homem 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 – vista como liberdade negativa de não interferência e liberdade de escolhas no mercado –, mas como um fim em si mesma, como o exercício da autonomia, que, enquanto tal, é sempre política, sendo constitutiva da identidade das pessoas educadas numa forma de vida democrática.

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. A vida comunitária torna-se básica 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.

Em sua concepção abrangente, o movimento comunitarista surge como crítica ao modelo liberal de sociedade, que supõe a autonomia da pessoa concebida abstratamente como livre e igual. O comunitarismo apresenta um eu antípoda ao eu liberal-iluminista. Ao eu agência ou faculdade de conhecer, deliberar e agir *desengagé*, livre e racional, enfim, independente de qualquer contexto, os comunitaristas opõem um eu situado dentro de um contexto de compreensão, de uma tradição. Os comunitaristas supõem que as sociedades são comunidades constituídas em vista de bens comuns. Para julgar se uma sociedade é democrática e justa, não se deve apelar para um modelo abstrato de direitos universais, mas para a sua cultura, tradições, enfim o “mundo da vida” dessa sociedade. A concepção comunitarista é também “historicista” e refere-se sempre a um conteúdo. A uma ética de princípios e a uma democracia meramente procedimental, ela opõe uma ética das virtudes, e seu conteúdo fundamental é a ideia 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.

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” (TAYLOR, 2000, p. 266). Para ele, deve haver algum meio termo entre a exigência não autêntica e homogeneizante do reconhecimento de igual valor, de um lado, e o autofechamento em padrões etnocêntricos, de outro. O fato de haver outras culturas torna necessário o aprender a conviver, tanto em escala mundial quanto no interior de cada sociedade.

Taylor propõe a política do reconhecimento como forma de se assumir as diferenças ao invés de neutralizá-las ou de jogá-las para o domínio do privado como mera questão de preferência ou de bem que deve ser escolhido e implementado em conformidade com a moldura do justo, do direito. Nesse caso, o autor pressupõe um vínculo entre o reconhecimento e a identidade com as características fundamentais definidoras do que uma pessoa é. Essa identidade é moldada, sobretudo, conforme reconhecimentos, ou não, que um indivíduo recebe dos outros. “O não-reconhecimento ou o reconhecimento errôneo podem causar danos, podem ser uma forma de opressão, aprisionando alguém numa modalidade de ser falsa, distorcida e redutora” (TAYLOR, 2000, p. 241). Aqui não se trata mais do reconhecimento da pessoa como livre e igual perante as demais, conforme propõe o liberalismo, mas do

reconhecimento do direito à diferença, e da reivindicação política de bens em nome dessa diferença. A identidade passa a ser definida a partir dos outros “significativos”. 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”; por sua vez, 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” (TAYLOR, 2000, p. 253). A dignidade não está na autonomia, na capacidade, tal como definida por Kant, de o agente racional dirigir a própria vida através de princípios. O Estado, na acepção tayloriana, não se define meramente pela incumbência de promover o direito, um sistema que regule a convivência entre agentes livres, racionais e iguais na perspectiva da justiça. Ele é, sobretudo, o palco em que a luta pelo reconhecimento se expressa, tal como ocorre na prática das ações afirmativas. A diferença substantiva (particular e comunitária) deve vencer a igualdade universal do direito formal dos estados liberais. Perante isso é possível investigar as pretensões ético-políticas da SECAD/MEC (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, do Ministério da Educação), criada em julho de 2004, cujo objetivo é o de promover a inclusão, o respeito e reconhecimento das diferenças no âmbito da política e gestão da educação.

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

- a) as pessoas envolvidas compreendem a si mesmas como pertencentes a uma comunidade que partilha alguns propósitos comuns e reconhece que seus membros partilham esses propósitos;
- b) os vários grupos, tipos e classes de cidadãos são genuinamente ouvidos e podem impactar o debate;
- c) a decisão que surge daí é na realidade a preferência da maioria (TAYLOR, 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 a 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” (TAYLOR, 2000, p. 294). Assim, o fato das pessoas terem sido ouvidas não exige que as exigências delas não sejam recusadas pelo coletivo, mas isso passa a ter sentido no âmbito da compreensão comum, dos valores compartilhados pela comunidade.

Para Taylor, essa forma de focar a democracia se distingue da tradição jacobino-bolchevique que toma a vontade do povo como algo unânime, “cuja divisão resulta de algum tipo de distorção: o regime de classe, ou o trabalho de facções” (TAYLOR, 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.

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 seguirmos a tipologia de Bell (1995), que estabelece três tipos de comunidade, a escola deveria ser o espaço para a *comunidade de place*, sendo o lugar (*home*) onde os vínculos originais são formados; deveria ser *comunidade de memória*, possibilitando o compartilhamento de uma mesma história coletiva; ela deveria possibilitar também a expressão da *comunidade psicológica*, em que a interação entre pessoas se daria a partir de sentimento de pertença ao grupo, de confiança mútua, de cooperação e altruísmo. Para isso, a escola tem que ser uma entidade comunitária, uma criação da comunidade local para responder a necessidades educativas específicas. A comunidade torna-se uma fonte de valores e o referencial para se definir a democracia e a formação humana.

A participação, na concepção comunitarista, visa formar a pessoa em sua totalidade como membro de uma comunidade. A autonomia não se limita ao desenvolvimento do raciocínio moral. O aprendizado é um comportamento cultural. A legitimidade democrática não resulta de escolhas individuais ou da construção negociadas 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.

É necessário, contudo, 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, sobretudo daqueles que defendem que cabe a comunidade assumir as políticas sociais, reduzindo o Estado a um mero parceiro subordinado às exigências das organizações privadas supostamente não lucrativas, que identificariam as necessidades locais, conceberiam as formas de intervenção e implementação de projetos e programas.

O perigo maior do comunitarismo está naquilo que Sander denominou 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 se reduz, na prática, aos aspectos de natureza tática e comportamental, desprovidos de perspectiva histórica e conteúdo cultural e político” (SANDER, 1984, p. 150). A pseudoparticipação anula ou não dá espaço para um envolvimento marcado pela resistência e a criação de alternativas que não se articulem com os projetos de controle e subordinação social, tanto no âmbito nacional como internacional. A participação é esvaziada da formação dos próprios participantes para a cultura democrática. Em semelhante caso, os envolvidos são cooptados para preencher funções nos estabelecimentos de ensino, onde se verifica apenas participação despolitizada, desvinculada de um ideário de não dominação, conflitante mesmo com a legitimidade do trabalho dos profissionais da educação, tais como professores e pedagogos.

### POLÍTICA DA AMIZADE E A DEMOCRACIA SEM CONSENSO

Enquanto o universalismo, fundando em concepções essencialistas do homem, homogeneiza, a diferença, sendo local, cria singularidades. Contudo, a diferença local pode crescer a tal ponto que pretenda tornar-se única ou universal. Trata-se de um risco de fundo comunitarista que ameaça o multiculturalismo, tão valorizado tanto pelos próprios comunitaristas quanto pelos liberais. Ao associar o comunitarismo com a democracia, destacando a importância de um Estado não neutro, Taylor chamou a atenção para tal risco. Nem todas as práticas comunais são aceitáveis do ponto de vista democrático ou como base política para o bem comum. Portanto, a maneira como a legitimidade democrática deve ser construída não pode excluir alguns da condição de membros da coletividade (KYMLICKA, 2006, p. 292). Quanto não há essa garantia, o risco da violência fundamentalista não poderia ser evitado.

Para o fundamentalismo, a escola é instrumento de propagação de uma única doutrina considerada verdadeira e absoluta. A escola seria o lugar da doutrinação, da discriminação e opressão de minorias. Nesse sentido a escola pode tornar-se o centro de ação de cruzadas moralizadoras e retrógradas, que em nome da tradição impõe verdades, molda condutas, inculcando diretamente valores. No prisma fundamentalista, a escola perderia o seu caráter multicultural e a democracia perderia seu caráter emancipatório, degradando-se numa forma de opressão da minoria pela maioria.

O separatismo é a solução mais violenta e excludente, pois se baseia na impossibilidade de um entendimento. A solução comunitarista contra a escola monocultural é o interculturalismo. Supõe-se a possibilidade de preservação da identidade comunitária local através do diálogo e trocas com os outros. Essa atitude relativista e pragmática admite criar pontes e tornar as fronteiras mais permeáveis, sem a intenção de buscar pontos de vista comuns ou de conversões mútuas. Trata-se de uma concepção comunitária baseada na ideia da diversidade. Contudo a radicalização e

fragmentação da visão comunitarista tem levado a um ceticismo em relação às possibilidades de negociação na escola. Como produzir acordos e consensos quando as comunidades, grupos e tribos são concebidos como singularidades cujos valores e perspectivas são irreduzíveis? Silva (2000) propõe que se trata de

aproximar a diferença do múltiplo e não do diverso. Tal como ocorre na aritmética, o múltiplo é sempre um processo, uma operação, uma ação. A diversidade é estática, é um estado, é estéril. A multiplicidade é uma máquina de produzir diferenças [...] a diversidade limita-se ao existente. A multiplicidade estende e multiplica, prolifera, dissemina. A diversidade é um dado – da natureza ou da cultura. A multiplicidade é um movimento. A diversidade reafirma o idêntico. A multiplicidade estimula a diferença que se recusa a se fundir com o idêntico (SILVA, 2000, p.101).

Nesse caso, a diversidade se transforma em pluralidade, o que tem propiciado o florescimento de concepções anarquistas da democracia. Para essas concepções não consensuais, a democracia passa a ser aceitável desde que comprometida com um “programa vazio”. Conforme destaca Ortega (2000),

A ética da amizade só pode ser uma ética negativa, cujo programa deve ser vazio, isto é, capaz de oferecer ferramentas para a criação de relações variáveis, multiformes e concebidas de forma individual. Cada indivíduo deve formar sua própria ética. A ética da amizade prepara o caminho para a criação de formas de vida, sem prescrever um único modo de existência como correto. Propor um programa significa proibir outros esboços e, sobretudo, relativizar a configurabilidade individual (ORTEGA, 2000, p. 88).

Um direcionamento ético-político comum seria incompatível com esse jogo de forças sem totalização. Sendo assim, a democracia apresenta-se como forma de lidar com dissensos e com diferenças irreduzíveis, tendo como marca a pluralidade e a singularidade. Com isso, nega-se ao processo democrático a legitimidade de propor projetos coletivos abrangentes capazes de abarcar toda uma nação, subsumindo as diferenças. Esta forma de agregação da vontade coletiva passa a ser recusada, pois seria sempre totalitária, sempre atentatória à liberdade. Segundo Hardt e Negri (2005, p. 413-414), “a multidão não pode ser reduzida a uma unidade e não se submete ao governo do uno. A multidão não pode ser soberana”. Nesse sentido, é proposta uma ruptura com a teoria moderna da soberania política, pois esta se harmoniza com as teorias e práticas capitalistas da gestão econômica. Trata-se de combater a necessidade capitalista de uma “figura única e unitária” capaz de “assumir responsabilidade e decidir no campo da produção de modo a garantir, ao mesmo tempo, ordem econômica e “inovação” (HARDT e NEGRI, 2005, p. 415).

A ação política torna-se movimento de desestabilização de imposições coletivas. “Jamais um partido, um governo, um exército, uma escola ou uma instituição emancipará uma única pessoa” (RANCIÈRE, 2005, p. 142). As figuras do coletivo,

construídas retoricamente, num processo em que se criariam “seres a partir de palavras”, estariam associadas à imposição de uma agenda e à tentativa de modulação dos movimentos de um adversário.

A obra de Rancière é a mais destacada concepção da política do dissenso. Polemizando com outros pensadores do dissenso, o autor evita falar em poder e seus dispositivos e prefere falar em política e polícia. Ele fala também em pós-democracia para se referir a uma espécie de autofagia da democracia. Eis como Oliveira (2007) apresenta a concepção de Rancière: política é a reclamação da parte dos que não têm parte e, por isso, se constitui em dissenso.

Os que fazem política distinguem-se por pautar os movimentos do outro, do adversário, por impor-lhe minimamente uma agenda de questões sobre as quais e em torno das quais se desenrola o conflito. Impor a agenda não significa necessariamente ter êxito, ganhar a disputa; antes, significa criar um campo específico dentro do qual o adversário é obrigado a se mover. É evidente que o adversário, em seus movimentos, tenta, por sua vez, desvencilhar-se da pauta e sair fora da agenda que lhe é oferecida/imposta. É nesse intercâmbio, desigual, que se estrutura o próprio conflito, ou o jogo da política. Essa concepção abre portas para sua permanente reinvenção, no sentido de que toda proposta, e sua resposta, que consiga sair do campo anteriormente demarcado cria um novo campo, que é, em si mesmo, uma nova qualidade de atores políticos. Há, pois, na política, uma permanente mudança de qualidade. A força de uma invenção se expressa na capacidade de manter o adversário nos limites do campo criado pela proposta/resposta, e isso confere estabilidade ao campo político, mantendo a pauta e a agenda das questões. A hegemonia é produção conflitiva do consenso (OLIVEIRA, 2007, p. 15-16).

Na perspectiva de Guatarri e Negri, a formação da direção política, sua execução e administração “não devem mais estar separadas”, para que a “força coletiva do trabalho” não seja reprimida (GUATARRI e NEGRI, 1987, p. 56). Propõem a superação dos modelos constitutivos *da alienação representativa* por meio de um novo método de agregação molecular, segundo o qual a organização dos novos modos de agir diz respeito a uma multiplicidade de singularidades: “pluralidade focalizada sobre funções e objetivos coletivos escapando aos controles e às codificações burocráticas na medida em que ela se desenvolve precisamente no sentido de uma otimização dos processos de singularidades em questão” (GUATARRI e NEGRI, 1987, p. 57). Sendo assim, é refutada toda possibilidade de governo centralizado e planejamento: “os projectos globais de sociedade, assentados em corpus ideológicos fechados, perdem então aqui toda a pertinência, todo o carácter operativo [...]. Sob um ponto de vista molecular, cada tentativa de unificação ideológica é uma operação absurda e reacionária” (GUATARRI e NEGRI, 1987, p. 58). A “democracia” seria refeita na medida em que se processassem rupturas em relação aos códigos e às normas da produção de subjetividade. A escola moderna seria um dos principais alvos.

As políticas públicas educacionais universalizáveis seriam sempre drásticas, tornando-se mera ocasião de resistências espraiadas. Nesse âmbito, a ideia de autogestão ganha relevância desde que concebida como “uma nova forma de os indivíduos assumirem responsabilidades sobre suas atividades, sem intermediários, tendo o poder de influenciar no conteúdo de sua organização em diferentes esferas da vida econômica e social” (MARTINS, 2002, p. 35). Os trabalhadores assumiriam diretamente o poder, sem representação, indo da mera participação para a posse efetiva do poder local. Na atualidade, a fragmentação decorrente do relativismo dos valores comunitários alimenta e legitima as pretensões da “democracia” anarquista, que passa a exaltar o indivíduo com seus desejos errantes como a única referência legitimadora de uma coletividade que caminha à deriva, onde democracia significa um experimento entre indivíduos, sempre aberto e sem regras estáveis.

Essa forma de se pensar a ação da multidão leva a uma compreensão da política como emancipação dos indivíduos em relação às instituições, “aos princípios democráticos” que conduziram à codificação (ORTEGA, 2000, p. 89) e ao estabelecimento de um bem comum. Contudo, admitindo ou não, a política da amizade enseja a produção de técnicas de usos da “democracia” para facilitar novas formas de dominação, agora mais sutis e indolores. Na “era do vazio”, a interação democrática nada mais seria do que um “jogo de sedução”. Vazio significa a ausência de nexos e vínculos coletivos. Lipovetsky (2005) aponta os efeitos da retórica, da sedução, no “jogo da descentralização”. Depois da supremacia do poder centralizado, agora temos o poder espraiado em conselhos regionais, cujas referências são os eleitos locais e as culturas regionais, num processo de reconhecimento das particularidades. Essa “nova repartição da sedução democrática humaniza a nação, ventila os poderes, aproxima as instâncias de decisão dos cidadãos, redistribui dignidade às periferias” (LIPOVETSKY, 2005, p. 9). A autogestão seria da mesma forma efeito da sedução política, num processo de abolição da diferença entre diretor e executor. A informação, a comunicação e a transparência são necessárias para a sedução, que “não funciona por meio de mistérios” (LIPOVETSKY, 2005, p. 14).

O sujeito, em sua busca da emancipação dos constrangimentos, do dever e da dor, mostra-se como um Narciso, que subjuga a si mesmo “em sua cápsula de vidro” (LIPOVETSKY, 2005, p. 16). Pode-se entender por que o consenso não é mais necessário, pois a sedução tornou-se uma forma de levar as pessoas a atuarem como querem os sedutores, sem que para isso seja necessário violência e constrangimento de um poder central.

A sedução nada tem a ver com a representação falsa e a alienação das consciências; é ela que dirige o nosso mundo e o remodela de acordo com um processo sistemático de personificação cuja finalidade consiste essencialmente em multiplicar e diversificar a oferta, em oferecer mais para que você possa escolher melhor, em substituir a indução uniforme pela livre escolha, a homogeneidade pela pluralidade, a austeridade pela satisfação dos desejos. [...] Sedução no sentido em que o

processo de personalização reduz os quadros rígidos e coercitivos, funciona com suavidade respeitando as inclinações do indivíduo, seu bem-estar, sua liberdade e seus interesses (LIPOVETSKY, 2005, p. 3).

A ideia de uma política baseada na razão e na verdade acarreta constrangimentos em decorrência da inflexibilidade epistêmica, quando elas atuam como base para o debate e o consenso. As estratégias da sedução, ainda que não precisem esconder a verdade e favoreçam o diálogo, não precisam destes para conduzir os rebanhos dóceis e bem tratados nos parques nos quais a sociedade “pós-moderna” tem sido cada vez mais reduzida. A escola parque é aquela onde a “democracia”, entendida como participação festiva em círculos de construção de conhecimento e aprendizagem mútua, que giram em torno de si mesmo, decide sobre projetos obtusos, onde a inovação e a transgressão muda apenas indivíduos e instituições isoladas, num processo narcisista de diferenciação em relação a si mesmo ou mudança interna.

A fragmentação supostamente gerada pela impossibilidade de uma narrativa abrangente capaz de orientar o pensamento e ação coaduna-se com o esfacelamento ético político da democracia 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: escolhas, combinatórias e invenções políticas indolores e coletivamente inócuas, na medida que não poderiam constranger ninguém.

## ESTADO, DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO

Frente ao Estado, tanto a concepção de democracia neoliberal quanto o multiculturalismo comunitarista e a política da amizade guardam, respectivamente, receio (como ameaça à liberdade de acumulação), suspeição (risco de incorporar a “vontade unânime” do povo) e rancor (frente a uma máquina capaz de suprimir a multiplicidade e as singularidades), como se o poder público efetivo sempre apresentasse ameaça à liberdade e risco de totalitarismo ou estivesse irresistivelmente a serviço do capital. Estado forte e democracia são vistos como incompatíveis.

Torres (2001) busca resgatar importância da investigação do Estado para se compreender a educação, sua relação com a democracia, a cidadania e o multiculturalismo. Mas da mesma forma como invoca o socialismo de passagem, ele aborda periféricamente a importância do Estado frente às políticas educacionais. Ainda que o considere um fator relevante, o autor não toma o Estado como central para a articulação das políticas públicas. Sua concepção freiriana de democracia radical não admite tal concepção de poder público unificador. O autor destaca em sua obra a importância do capital social, da atuação política no âmbito cultural e da construção de virtudes cívicas como exigências fundamentais para

a educação numa democracia multicultural. Deste modo, Torres acaba por identificar a centralidade do Estado com o conservadorismo, ou seja, como forma de esconjurar o multiculturalismo acusando-o de “movimento antipatriótico”, oposto à necessidade de um “princípio de ordem” (TORRES, 2001, p. 283). O mesmo ocorre com a concepção de identidade nacional tomada como algo fluido e não “uma marca fixa”. Assim, ele faz coro à retórica da diversidade como algo irredutível. Da mesma forma, Torres responde afirmativamente à pergunta sobre a possibilidade de “processos semelhantes de aprendizagem” levarem a “conclusões diferentes”: “as pessoas tem pontos de vistas diferentes, e os desacordos políticos hão de ser o pão de cada dia para a educação, da mesma forma como as coalizões políticas para um governo democrático” (TORRES, 2001, p. 278). Ao diferenciar o pacto social da noção de consenso, o autor expressa uma concepção de democracia procedimental como base deliberativa. Ao contrário do consenso, os pactos são duradouros e a democracia depende de um acordo prevalecte, sem o que não se poderia “impedir a longo prazo que a ação política caia no caos ou no autoritarismo”. Trata-se de um “pacto que procure ajustar-se como pedra angular do governo do povo, pelo povo e para o povo” (TORRES, 2001, p. 281).

O multiculturalismo está relacionado com o tratamento da sociedade civil como a esfera da liberdade e da ação voluntária e o Estado como irredutivelmente coercitivo. Contudo isso tem sido feito de modo a se esquecer que o capitalismo é totalitário, na medida em que submete tudo à lógica do mercado, especialmente o Estado. Segundo Wood, o capitalismo cria uma forma nova de coerção, o mercado. Este “não apenas como uma esfera de oportunidade, liberdade e escolha, mas como compulsão, necessidade, disciplina social capaz de submeter todas as atividades e relações humanas às suas exigências” (WOOD, 2006, p. 216). No capitalismo as diferenças são reduzidas e incorporadas como equivalentes frente à lógica da acumulação.

A política liberal restringe-se a aceitar a necessidade de se adequar à realidade, reduzida ao jogo de forças do mercado, cuja lógica se impõe também ao Estado. Assim se constitui 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 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).

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. Frente a isso podem ser estabelecidos os limites do novo pluralismo. É louvável que se incentive e celebre as diferenças de gênero, cultura e sexualidade. Cabe a uma sociedade democrática evitar que as diferenças se tornem relações de dominação, opressão, descarte, abandono e exclusão, garantindo aos diferentes o atendimento de suas necessidades especiais. Contudo, afirma Wood, essa forma de democracia tem suas limitações teóricas e políticas, o que se revela perante a questão da desigualdade de classe.

É possível imaginar diferenças de classe sem exploração e dominação? A diferença que define uma classe como “identidade” é, por definição, uma relação de desigualdade e poder, de uma forma que não é necessariamente a das “diferenças” sexual ou cultural. Uma sociedade verdadeiramente democrática tem condições de celebrar diferenças de estilo de vida, de cultura ou de preferência sexual; mas em que sentido seria “democrático” celebrar as diferenças de classe? (WOOD, 2006, p. 221)

O esquecimento da luta de classes tem levado a uma concepção democrática estilizada, cuja principal característica é a ampliação do controle via prestação de contas e da participação, sem, contudo, discutir os limites de tal processo no capitalismo em vista da necessidade democrática de ruptura política com este. É nesse processo que o Estado se apresenta como o centro de novas possibilidades políticas. Mas é preciso questionar o virtuosismo da sociedade civil, pois esta é irredutivelmente constituída por relações de opressão e exploração. Não sendo isso apenas “um defeito alheio e corrigível”, mas “sua própria essência”, a sociedade civil é expressão de uma “particular estrutura de dominação e coação que é específica do capitalismo como totalidade sistêmica”, que também determina as funções coercitivas do Estado (WOOD, 2006, p. 219).

Dentro dos marcos do capitalismo, não se pode emancipar via educação, quer esta se dê segundo as exigências da democracia liberal, quer se dê conforme o ideário de investigação pública do bem comum comunitarista ou mesmo de acordo com as estratégias de desconstrução e desterritorialização do sujeito em favor de um tornar-se constantemente outro de si mesmo, como propõe a política da amizade. Mas até que ponto, sem o Estado, a superação de tais marcos pode ser avançada? Na ausência de um Estado capaz de articular os movimentos sociais e as políticas deles decorrentes, não se poderia mesmo falar de gestão democrática nem mesmo no âmbito da sociedade atual (NOGUEIRA, 2004). Mesmo frente à resignação expressa numa forma de ver a democracia como meramente voltada para a humanização do capitalismo, o Estado teria de ser o principal foco de articulação e gestão das políticas públicas.

A resignação mostra que já não há mais esperanças de transformação social rumo a uma civilização socialista, pois os “custos morais” disso são muito elevados. Um futuro diferente terá “que ser parido com muitos sacrifícios, mais imensos que

muitos possam pensar” (DIAS, 2006, p. 145). As formas de atuação do poder público têm se tornado cada vez mais restritas e atreladas ao ideário liberal. Nesse sentido, questiona Dias, “destruídos os serviços públicos, enfraquecidos os organismos de representação e de defesa da sociedade, como será possível, mais tarde, construir uma sociedade solidária, sem exploradores, sem explorados? Só colhemos o que plantamos.” O mal-estar em torno da impossibilidade de uma democracia com justiça, ou seja, com igualdade social, tende a continuar, mesmo com a aposta de muitos pensadores e militantes de esquerda na radicalização da gestão democrática multicultural da sociedade. Um tal programa, acredita-se, começando nos âmbitos das políticas públicas educacionais e nas escolas, poderia atingir as demais instâncias coletivas de deliberação pública, bem como produzir uma democracia substancial capaz de humanizar o capitalismo. Essa é, por exemplo, a crença que sustenta o *Programa Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade* promovido, desde 2003, pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH).

Contudo, há possibilidades a serem re-exploradas para se pensar uma democracia baseada na soberania popular. Isso exige formas de controle da economia pelo político. Mas isso não pode ser feito sem medo ou “sobressaltos” perante o espectro do jacobinismo e do socialismo. Trata-se de redescobrir novas formas da sociabilidade democrática que supere a perda da ligação social provocada pelo esfacelamento das coerções e legitimações coletivas que se deu com o desencadeamento do individualismo ilimitado e com o hedonismo democrático. Frente a tudo isso, o debate em torno da criação de um sistema nacional de educação deve levar em conta a importância do Estado na articulação das políticas e da gestão da educação, o que pode ser feito com a discussão dos limites e das condições políticas de possibilidade da democracia des/centralizada e participativa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É fundamental a pergunta em torno de “qual democracia”, tanto para compreender o que se passa na realidade, quanto para reformular termos e práticas, tais como participação, diálogo, debate, negociação, entre outros. A formulação de qualquer hipótese sobre a gestão democrática envolve sempre um pressuposto ético-político que nem sempre vem explicitado. Não se pode partir da ideia ingênua de que a concepção de democracia com a qual se trabalha é consensual ou é a única possível ou a melhor que se tem. É necessário justificar isso e, ao fazê-lo, estar-se-ia argumentando no âmbito ético-político ou ideológico.

Estudar a dimensão normativa da escola é investigar a forma como ela é constituída e se constitui como espaço de tomadas de decisão, como essas decisões são legitimadas ou não. Trata-se de inquirir a respeito de como a escola se regula e é regulada. Esse “como” é um como empírico, mas expressa também uma racional-

lidade. Sendo assim, pensar a escola na perspectiva ou do ponto de vista normativo significa investigar o que de fato se faz e o que deve ser feito quando se quer manter a legitimidade democrática; significa inquirir como a obrigação escolar – os comandos coletivos – se define e em que âmbito do domínio público isso ocorre e deve ocorrer. Trata-se de uma investigação que tem como fonte o que ocorre interna e externamente à escola, ligado ao modo como se legitima e se deslegitima o que se faz nela e com ela.

A democracia torna-se um “consenso” em nossa época, ainda que seja ressignificada como arte de lidar com dissensos. O que parece estar em jogo é a sua forma e conteúdo e, sobretudo, a denúncia de sua falsificação na prática. Cabe à investigação e à prática política apontar para o que ocorre em termos de democracia e pseudodemocracia. Mas a pesquisa da gestão educacional não é neutra ou meramente descritiva, ela mesma já está envolvida no debate democrático a respeito da “melhor” (daí o sentido ético-político das ciências sociais) forma e conteúdo da democracia, pois a liberdade de pesquisa conta com a existência de sociedades democráticas, e estas não podem prescindir da pesquisa como forma de se conhecer e se aperfeiçoarem.

O tipo de pessoa que somos e o que pensamos de nós mesmos são definidos pela forma socioeconômica na qual estamos inseridos. A reconstrução da identidade coletiva se dá, sobretudo, com a transformação dessa forma socioeconômica. Cabe investigar até que ponto a gestão da escola tem mantido e criado 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 e a forma como isso tem contado ou não com o poder público. Trata-se de inquirir a política educacional no Brasil, sobretudo se ela projeta ou não uma identidade coletiva e busca efetivar a formação de uma sociedade democrática de fato, em termos de forma e conteúdo. Estudar como as concepções liberais e comunitárias e anarquistas interferem na formação humana pode ajudar nesse desafio investigativo.

A diferença entre as concepções de democracia caminha lado a lado com a impossibilidade de coexistência da soberania popular com o totalitarismo capitalista, que impõe uma lógica semelhante a todos, e cuja crítica não ganha a mesma visibilidade que obtém os ataques ao autoritarismo estatal. A homogeneidade e a ubiquidade das “leis” do mercado não são mais questionáveis. Contudo, o predomínio de uma mesma democracia para todos torna-se cada vez mais utópico e, para alguns, até mesmo quimérico, devido à crença na inevitabilidade do capitalismo. Embora totalitário, este sistema coexiste com diferentes concepções de cultura, gênero, identidade e preferências de indivíduos e grupos. O capitalismo permite também diferentes concepções de democracia, desde que nenhuma delas interfira no processo de acumulação e rompam com a desigualdade de classe, assumindo-se como “valor universal”.

## REFERÊNCIAS

- ACKERMAN, Bruce. *Social Justice in the Liberal State*. Bringhampton: Yale University Press, 1980.
- BELL, Danniell. *Communitarism and its critics*. Oxford: Clarendon Press, 1995.
- BRASIL. *Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos/Ministério da Educação/SEIF/SEMTEC/SEED, 2003.
- BROUSEAU, Guy. Le contrat didactique: le milieu. *RDM*, v. 9, n. 3, p. 309-336, 1988.
- CASTRO, Paulo. A reengenharia do Estado brasileiro: rumo ao sociocapitalismo. In: SOUZA, Dias. *A reengenharia do Estado Brasileiro*. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1995.
- 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.
- DIAS, Edmundo. *Políticas brasileira: embate de projetos hegemônicos*. São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2006.
- FREITAS, Luiz C. *Uma pós-modernidade de libertação. Reconstruindo esperanças*. Campinas: Autores Associados, 2005.
- FOUREZ, Gérard. *A construção da ciência. Introdução à filosofia e à ética da ciência*. São Paulo: Unesp, 1995.
- GUATARRI, Felix; NEGRI, Toni. *Os novos espaços de liberdade seguidos de liberdades na Europa e carta arqueológica*. Coimbra: Centelha, 1987.
- 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.
- HABERMAS, J. *Comentários à ética do discurso*. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.
- KYMLICKA, Will. *Filosofia política contemporânea*. São Paulo: Martins fontes, 2006.
- LA SPINA, Antonio; MAJONE, Giandomenico. *Lo Estato regolatore*. Bologna: Il Molino, 2000.
- LIPOVETSKY, Gilles. *A Era do vazão. Ensaios sobre o individualismo contemporâneo*. Barueri: Manole, 2005.
- MARTINS, Ângela. *Autonomia da escola: a (ex)tenção do tema nas políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARX, Karl. Crítica ao programa de Gotha. In: MAFFETTONE, Sebastiano; VECA, Salvatore (Org.) *A idéia de justiça de Platão a Rawls*. São Paulo: Martins fontes, 2005.
- HARDT, Michel; NEGRI, Antonio. *Multidão. Guerra e democracia na era do império*. São Paulo/Rio de Janeiro: Record, 2005.
- NOGUEIRA, Aurélio, M. *Um Estado para a sociedade civil. Temas éticos e políticos da gestão democrática* São Paulo: Cortez, 2004.
- OLIVEIRA, Francisco. Política numa era de indeterminação: opacidade e reencantamento. In: OLIVEIRA, Francisco; SALIBA, Cibele. *A Era da indeterminação*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- OÑA, Vallespín. *Nuevas teorías Del Contrato Social: John Rawls, Robert Nozick y James Buchanan*. Madrid: Alianza Editorial, 1985.

- ORTEGA, Francisco. *Para uma política da Amizade. Arendt, Derrida, Foucault*. Rio de Janeiro: Relume Dumara, 2000.
- 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.
- \_\_\_\_\_. *O mestre ignorante. Cinco lições sobre emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- 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.
- SILVA, Thomas. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Thomas (Org). *Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- TAYLOR, Charles. *Argumentos filosóficos*. São Paulo: Loyola, 2000.
- TORRES, Carlos. *Democracia, educação e multiculturalismo. Dilemas da cidadania em mundo globalizado*. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.
- WOOD, Hellen. *Democracia contra capitalismo. A renovação do materialismo histórico*. São Paulo: Boitempo, 2006.

---

**✉ SIDNEY REINALDO DA SILVA** é doutor em Filosofia pela UNICAMP; realizou pós-doutorado em Filosofia e História da Educação na UNICAMP. É professor adjunto do Mestrado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná. Email: sreinald@uol.com.br.

*Recebido em novembro de 2008.  
Aprovado em dezembro de 2009.*