

# PERSPECTIVAS DEMOCRÁTICAS PARA A INVESTIGAÇÃO DA GESTÃO DA EDUCAÇÃO

Sidney Reinaldo da Silva – UTP – sreinald@uol.com.br

## 1- INTRODUÇÃO

Muito se tem pesquisado e debatido a gestão democrática da Educação no Brasil. Contudo, pouco se tem discutido qual democracia está se propondo frente às modalidades, bem como sua história. Isso tem pouco contribuído para se evitar confusões quando se discute a participação democrática, sobretudo na gestão escolar. Mas em que sentido podemos falar em modelos incompatíveis e mesmo antagônicos de gestão democrática? Este texto aborda semelhante questão no âmbito ético-político.

O enfoque, segundo o qual levanto questões sobre a gestão da educação, visa compreender como a formação de um povo pode ser afetada pela concepção de moral ou de “cidadania” política e publicamente estabelecida em sua sociedade. A autonomia da reflexão ético-política é relativa, o que não impede, porém, o estabelecimento de critérios razoáveis para se pensar questões morais, desde que estas sejam focalizadas de modo que se possa lidar com a rede de ideologias e utopias que a perpassa, sem comprometer a racionalidade do debate.

Investigar a gestão da educação é também inquirir sobre o tipo de pessoas que queremos formar e como essa formação se deve dar. Mas o que somos e o que pensamos de nós mesmos são

<sup>1</sup> Tal processo encontra-se 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. Entretanto, quando se investiga 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 Beno (1984) indicam diferentes eixos para se pensar a partição política. Destaco que para o primeiro o processo mediador é identificado originariamente com o trabalho ao qual a medição democrática deveria sua razão de ser, enquanto que para o segundo haveria uma proeminência da mediação democrática, entendendo-se esta antes de tudo como uma forma de vida, isto é, cultura.

definidos pela realidade socioeconômica na qual estamos inseridos. Todavia, é possível também projetarmos de maneira democrática o que queremos ser e construirmos programaticamente uma identidade coletiva.<sup>1</sup>

O objetivo deste texto é indicar algumas concepções de democracia para se investigar a gestão da educação, apontando o potencial heurístico das mesmas para se compreender questões ligadas à democratização da administração escolar e da forma como as políticas públicas são concebidas e implementadas no campo da educação.

A questão ético-política mais básica da democracia refere-se à concepção de um ponto de vista comum e compartilhado, que supostamente permitiria uma avaliação *imparcial* das questões a serem decididas coletivamente, o que tem sido denominado de "ponto de vista moral". Éticas formalistas indicam regras que especificam como algo pode ser considerado do ponto de vista moral. Mas como pensar questões de democracia a partir de investigações da vida concreta, tal como ocorre na escola e nos espaços onde se tomam decisões sobre a educação? Como conceber esse ponto de vista comum, de onde se delibera a respeito do tipo de educação que se quer e de como garanti-la? Caso se pressuponha que tal ponto de vista partilhado não pode existir, devido à pluralidade de perspectivas (ligadas à desigualdade de classe social, às diferenças culturais, de gênero, etnias, ente outras), como pensar a gestão democrática num prisma ético-político em que uma decisão, uma lei ou comando comum esta 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. Portanto, a investigação dessa dimensão ético-política não é um exercício intelectual sobre uma quimera. Muito pelo contrário, ela se torna necessária quando se quer compreender a gestão democrática, especialmente, no presente caso, da educação.

Neste texto, discuto formas de abordagem da dimensão normativa da gestão da educação. Analiso três perspectivas para se pensar a democracia na escola. A primeira refere-se à concepção contratualista ou liberal da democracia, a segunda à concepção comunitarista ou participativa da democracia e a terceira, indicada brevemente, diz respeito à concepção não consensual da democracia, conforme a "política da amizade". Essas concepções 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 da outra para se autodefinirem. A questão é muito mais de se investigar as possibilidades de ir além delas e de resgatar dimensões da vida democrática que são escamoteadas por elas, sobretudo em descortinar formas de gestão da educação comprometidas com a soberania popular e com o papel integrador do Estado numa democracia.

## **2- MODELOS TEÓRICOS COMO FORMA DE OLHAR, PENSAR E AGIR**

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, idéias, a condicionamentos paradigmáticos ou culturais como fazem os adeptos das escolas webberiana e Kuhniana. Contudo, 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 são concebidas como derivadas.

Os modelos guardam conexões íntimas com as teorias. A palavra teoria 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).

Quando digo que os modelos são formas de mostrar e ver, refiro-me ao conceito de visibilidade, que numa perspectiva ético-político pode ser definido como um esquema de transparência em que hipoteticamente se delibera 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” ente 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 filosóficos 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, retomando 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 segundo 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 campo da prática 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. Nesse sentido, por exemplo, um 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 se converte em garantia - segundo a ficção consensual- dos interesses dominantes. Neste texto, apresento também outras concepções que se contrapõem à teoria contratualista na forma de um novo modelo 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 apresento alguns "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.

### **3- A DEMOCRACIA CONTRATUALISTA**

Nas teorias do contrato social, pressupõe-se a passagem do estado de natureza para a sociedade civil como um ato de convenção que se dá a partir de negociações e deliberações (coletivas) que ocorreriam num espaço ético-político comum. Assim, o estado de natureza torna uma espécie de ficção onde supostamente ocorreriam as decisões e os pactos que instituiriam a Sociedade e o Estado. Nesse sentido, torna-se necessário conceber *um ponto de vista comum* de onde se institui ou convencionam o tipo de sociedade que se deseja. Trata-se, na verdade, de duas ficções, dois modelos de deliberação. Uma seria a definição de condições aceitáveis de negociação, a 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, por que não também o currículo escolar). Isso exigiria uma *framework* (armação, estrutura) a partir da qual se reponde (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 legitimação de "S" somente em relação a uma especificação dos que escolhem, da situação e das alternativas a serem escolhidas. Assim, um contrato deve ser concebido somente como um evento contextualizado e não como um evento universalizável. De qualquer forma, na tradição contratualista, se pensou num acordo com características universalizáveis. Semelhante universalidade acompanhou-se da pretensão de neutralidade. Contudo, como mostra Onã (1985), a ficção do contrato pode tornar-se um instrumento a favor dos mais diversos regimes políticos, de modo que não se pode considerar nenhum procedimento como neutro (p. 208).

A tradição contratualista "apareceu" como uma alternativa mais válida de construção teórica não fundada na "autoridade". Trata-se de uma teorização para legitimar a política face à crise das estâncias legitimadoras tradicionais. 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, fundamentada 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 advoque o contrato pedagógico entre professor e alunos (BROUSEAU, 1988; PINTO, 2003). A legitimidade do contrato surge da forma como são construídos as regras e os valores, bem como são tomadas as decisões coletivas, o seu procedimento. A partir da teoria do desenvolvimento do juízo moral de Piaget, a tradição do contrato social passou a ser concebida como a forma mais adequada de se praticar a democracia na escola, de modo a favorecer e respeitar a formação da autonomia dos indivíduos. Contudo, cabe ressaltar que para a tradição liberal, a participação não é um bem em si mesmo, mas *um meio para* que a criança desenvolva sua autonomia num ambiente não autoritário.

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



Segundo Gutmann, a participação só tem razão de ser na medida em que promove a autonomia da pessoa. A participação é vista como *meio para* promover a autonomia. "O teste de uma instituição democrática não é a participação direta de todos e sim a responsabilização efetiva de todos os que tomam decisões perante todos os que não as tomam" (GUTMANN, 1995, p. 24). Portanto, central para a democracia deliberativa, tal como a entende a autora, é a exigência de prestação de contas e não a participação direta. A participação não é um bem que deve ser promovido a qualquer "preço". A participação é importante, do ponto de vista formativo, quando ela propicia a formação de pessoas razoáveis, ou seja, capazes de negociar com espírito de equidade, tolerância, e de propor e aceitar acordos somente quando são compreendidos como decentes.

Defensores da democracia baseada no esquema contratualista apontam para os perigos dos falsos contratos, daqueles que o seriam meramente na aparência, conforme destaca Santos (1999), para quem, por exemplo, a nova contratualização, dada em torno do consenso de Washington seria um falso contrato.<sup>2</sup> 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

<sup>2</sup> Tratar-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 às condições que lhe são mais favoráveis. O status pós-moderno manifesta-se como contrato leonino." (SANTOS, 1999, p. 96)

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-tempo local, regional e global. Por último, o novo contrato não assenta em distinções rígidas entre estado e sociedade civil. A deliberação democrática, enquanto exigência cosmopolita, não tem sede própria, nem uma materialidade institucional específica (SANTOS, 1999, p. 96).

O resgate do contratualismo por Santos retoma a temática da diferença e da correlação entre o local e o geral e do apelo à sociedade civil, à comunidade. Destaca-se também a repulsa pelo Estado-nacional. Vejo nesta proposta uma 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 ele, de superar o contratualismo proposto por Rawls, baseado numa “estratégia mais global”, que a partir da idéia de véu da ignorância, buscou “tratar todos da mesma maneira, independente de suas condições particulares”, concepção que teria servido para moldar a “atividade educativa tradicional” (1998, p. 105). Refuta-se o modelo deliberativo igualitário e homogêneo em que todos são tratados da mesma maneira, como ocorre nas políticas universalistas, cujo principal agente é o Estado nacional. Segundo Tedesco, as diferenças não podem mais ser ignoradas nos acordos em torno

da educação, que geram discriminação, ao se tratar de modo igual os diferentes (1998, p. 105). Tedesco propõe o fortalecimento da autonomia local e a integração em rede como a única forma eficaz de democratização da gestão das instituições educacionais:

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

A concepção liberal de democracia não vê na participação uma virtude, nem muito menos uma forma de dar sentido a vida, uma vez que não pressupõe que faz parte da natureza humana a necessidade de participação política. Concebem 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. Contudo, há acepções da democracia contratualista voltadas para sua dimensão ética, não instrumental, e mesmo comunitária, o que de certo modo, apontam para um hibridismo com concepções da democracia não

contratualista, que, em muitos casos, se agrupam sob o rótulo de democracia deliberativa, cujo sentido é também muito variável.

#### **4- A DEMOCRACIA COMUNITARISTA**

Destaco, 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 uma referência e não mais o indivíduo. Nega-se o contratualismo como base para a decisão coletiva, sobretudo por que seu esquema supõe uma abstração dos agentes num modelo que na prática não é operacional. Entende-se, assim, que as decisões são tomadas por 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. Destacam-se, sobretudo, as críticas feitas pelo comunitarismo ao princípio do contrato social, ainda que estas não rompam com o ideário liberal mais abrangente.<sup>3</sup>

Uma importante crítica ao contratualismo foi feita por Levinas (1993), especialmente em relação à forma como o contrato limitaria a democracia, ao negar sua dimensão "ética", e por ressaltar apenas a dimensão instrumental da relação entre indivíduos, de tal modo que o rosto de outrem perde sua inexplicável exigência de responsabilidade pelo outro, que não advém de nenhum acordo prévio, de nenhum consentimento ou pacto livremente estabelecido. A exigência ética da solidariedade por outrem exige uma responsabilidade ainda que não solicitada pelo outro, independente de negociação e contrato.

<sup>3</sup> 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).

Neste não há a responsabilidade para com terceiros e, sobretudo, trata-se de um compromisso assumido apenas em relação ao que fica estabelecido em suas cláusulas. São vínculos mecânicos entre indivíduos supostamente racionais, livres e iguais. Nesse sentido, a idéia mesmo de contrato não seria adequada para se pensar a democracia enquanto formação de uma comunidade ética.

A comunidade passa a ser concebida como indispensável para se pensar a democracia como forma de vida em que a cooperação não se desvincula da solidariedade e da responsabilidade, como forma 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 partilhe as vantagens e benefícios entre seus membros, independente do talento ou importância de cada um. Seria uma ética dos fracos, que favoreceria os que são incapazes de praticar a "individualidade", no sentido da autonomia competitiva liberal. Então, salienta o autor, a idéia de comunidade estaria, de certa forma, ligada à certeza, à segurança e à proteção. Mas o preço de tudo isso é a perda da liberdade, e quando esta é sacrificada em nome da segurança, ela "tende a ser liberdade dos outros". Mas com a comunidade, a democracia ganha um novo ponto de ancoragem.

A idéia de comunidade refere-se à participação como forma de vida, como um bem em si mesmo para as pessoas formadas em uma mesma tradição democrática. A identidade cidadã é pensada em seu nexos com a coletividade. O movimento comunitarista surge como crítica ao modelo liberal de sociedade, que supõe a autonomia da pessoa concebida abstratamente como livre e igual. O comunitarismo apresenta um eu antípoda ao eu liberal-iluminista. Ao eu agência ou faculdade de conhecer, deliberar e agir "*desengagée*", livre e racional, enfim, independente de qualquer contexto, os comunitaristas opõem um eu situado dentro de um contexto de compreensão, de uma tradição. Os comunitaristas supõem que as sociedades são

comunidades constituídas em vista de bens comuns. Para julgar se uma sociedade é justa não se deve apelar para um modelo abstrato de direitos universais, mas para a sua cultura, tradições, enfim o "mundo da vida" dessa sociedade. A concepção comunitarista é também "historicista" e refere-se sempre a um conteúdo. A uma ética de princípios e a uma democracia meramente procedimental, ela opõe uma ética das virtudes, e seu conceito fundamental é a idéia de bem comum a ser garantido pela participação. A justiça comunitária é definida conforme o mérito, desde que dado sempre no interior de um contexto social, onde é compreendido como alguma forma de excelência. A razão prática é contextualizada também no sentido de que ela não procura apenas construir fórmulas que dependem do contexto, mas também a melhor articular o que o está implicado no contexto.

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 lhe constitui como autônomo, independente da história e da cultura. Assim, o comunitarismo concebe a pessoa a partir da tradição. O eu passa a ser compreendido a partir da linguagem: "é errado separar o eu e seus papéis da história da linguagem que o eu especifica e por intermédio da qual os seus papeis ganham expressão (2001, p. 72).

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

Taylor propõe a política do reconhecimento como forma de se assumir as diferenças ao invés de neutralizá-las ou de jogá-las

para o domínio do privado, como mera questão de preferência ou de bem que deve ser escolhido e implementado em conformidade com a moldura do justo, do direito. Nesse caso, o autor pressupõe um vínculo entre o reconhecimento e a identidade com as características fundamentais definidoras do que uma pessoa é. Essa identidade é moldada, sobretudo, conforme reconhecimentos ou não que um indivíduo recebe dos outros. "O não-reconhecimento ou o reconhecimento errôneo podem causar danos, podem ser uma forma de opressão, aprisionando alguém numa modalidade de ser falsa, distorcida e redutora" (2000, p. 241). Aqui não se trata mais do reconhecimento da pessoa como livre e igual perante as demais, conforme propõe o liberalismo, mas do reconhecimento do direito à diferença, e da reivindicação política de bens em nome dessa diferença. A identidade passa a ser definida a partir dos outros "significativos". Taylor retoma os estudos de G. H. Mead e reafirma que a identidade de cada um não é monológica, não é algo que cada um realiza por si mesmo, mas é dialógica (2000, p. 246). Tanto no plano íntimo quanto no social, no campo dos direitos, o reconhecimento tem uma dimensão comunitária, cultural e historicamente situada. Os comunitaristas invertem as prioridades na concepção de pessoa frente à política. Na política da dignidade igual proposta pelos liberais, o que é estabelecido pretende ser universalmente o mesmo, "uma cesta idêntica de direitos e imunidades"; mas na política da diferença, exige-se o reconhecimento da identidade peculiar de determinado grupo ou indivíduo, está em questão o que o distingue e não o que iguala, ou o que coaduna com a identidade dominante ou majoritária (TAYLOR, 2000, p. 250-1). O comunitarismo, na visão de Taylor, supõe apenas um potencial universal, "o de formar e definir a própria identidade, tanto como indivíduo quanto como cultura" (p. 253). A dignidade não está na autonomia, na capacidade, tal como definida por Kant, de o agente racional dirigir a própria vida através de princípios. O Estado, na acepção tayloriana, não se define meramente pela incumbência de promover o direito, um sistema

que regule a convivência entre agentes livres, racionais e iguais na perspectiva da justiça. Ele é, sobretudo, o palco em que a luta pelo reconhecimento se expressa, tal como ocorre na prática das ações afirmativas. A diferença substantiva (particular e comunitária) deve vencer a igualdade universal do direito formal dos estados liberais. Perante isso, pode-se investigar as pretensões ético-políticas da SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade), criada em julho de 2004 cujo objetivo é o de promover a inclusão, o respeito e reconhecimento das diferenças no âmbito da política e gestão da educação.

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

a) as pessoas envolvidas compreendem a si mesmas como pertencentes a uma comunidade que partilha alguns propósitos comuns e reconhece que seus membros partilham esses propósitos;

b) os vários grupos, tipos e classes de cidadãos são genuinamente ouvidos e podem impactar o debate;

c) a decisão que surge daí e na realidade a preferência da maioria (2000, p. 294).

A dimensão comunitária da democracia liga-se a convicção de que "ser ouvido" não é algo ligado ao mero intercâmbio particular de opiniões, mas ao "estatuto do relacionamento com o todo" (TAYLOR, 2000, p. 294). Ser ouvido refere-se ao saber que se é valorizado de "certa maneira, mesmo quando certas exigências particulares não são atendidas". Isso se define na relação entre a meta das pessoas "com os propósitos comuns e com as metas dos outros grupos com os quais elas sentem alguma solidariedade à luz desses propósitos" (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 enfocar a democracia se distingue da tradição jacobino-bolchevique que toma a vontade do povo como



algo unânime, “cuja divisão resulta de algum tipo de distorção: o regime de classe, ou o trabalho de facções” (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 fonte de diversidade humana. O que serve para o Estado serve para a Escola. Já no início dos últimos anos oitenta, Sander (1984) captou com profundidade essa nova tendência, ao afirmar:

“a 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 convivências humana que se constrói na escola e na universidade através de permanentes convergências e divergências e de múltiplas sintonias e conflitos.” (pp. 147-8).

Para a concepção comunitarista, a participação nas decisões coletivas é um bem a ser promovido, pois faz parte da natureza humana participar da vida política, sem o que o indivíduo não se realiza plenamente, torna-se alienado ou perde sua característica de ser livre, na medida em que a liberdade é entendida em seu sentido positivo de participação. Assim, a participação não é vista como um meio para garantir a autonomia liberal - entendida como liberdade negativa de não interferência e liberdade de escolhas no mercado,

mas como um fim em si mesmo, como o exercício da autonomia, que enquanto tal, é sempre política, sendo constitutiva da identidade das pessoas educadas numa forma de vida democrática.

A concepção comunitarista da educação pressupõe que deve haver um contínuo entre a cultura local e o currículo escolar. Os professores não poderiam ser agentes estranhos à comunidade, ensinando saberes e valores supostamente universais, racionais e científicos. 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 as 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.

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 a comunidade assumir as políticas sociais, reduzindo o Estado a um mero parceiro subordinado às exigências das organizações privadas supostamente não lucrativas, que identificariam as necessidades locais, conceberiam as formas de intervenção e implementação de projetos e programas. O perigo maior está naquilo que Sander já tinha denominado de pseudoparticipação: “se assim for, a escola e a universidade correrão o risco da mistificação e da falácia da participação aparente ou da pseudoparticipação que reduz, na prática, aos aspectos de natureza tática e comportamental, desprovidos de perspectiva histórica e conteúdo cultural e político”. (1984, p. 150). A concepção de participação promovida pelo Banco Mundial apresenta um claro exemplo de uma proposta de pseudoparticipação (1997). O mesmo ocorre com iniciativas como os Amigos da Escola, quando os envolvidos são cooptados para preencher funções nos estabelecimentos de ensino, onde se verifica apenas participação despolitizada, desvinculada de um ideário de não dominação.

### **5- POLÍTICA DA AMIZADE E A DEMOCRACIA SEM CONSENSO**

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 idéia da diversidade.

Fato é que a radicalização e fragmentação da visão comunitarista têm levado a um ceticismo em relação às possibilidades de negociação na escola. Como produzir acordos e consensos quando as comunidades, grupos e tribos são concebidas como singularidades cujos valores e perspectivas são irredutíveis. Nesse caso, a diversidade se transforma em pluralidade <sup>4</sup>, o que tem propiciado o florescimento de concepções anarquistas da democracia (ORTEGA, 2000). A democracia passa a ser aceitável desde que comprometida com um “programa vazio”. Conforme destaca Ortega,

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, 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**

<sup>4</sup> 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” (p.101).

irredutíveis, 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. Esta forma de agregação da vontade coletiva passa a ser recusada como sendo sempre totalitária, sempre atentatória à liberdade. Se a essa regra qualquer exceção torna-se inadmissível, a democracia vira movimento de desestabilização de imposições coletivas. Com isso, políticas públicas educacionais universalizáveis seriam sempre drásticas, tornando-se mera ocasião de resistências espreiadas. Nesse âmbito, a idéia 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.

## **6- CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este estudo apresenta modelos ético-políticos para se pensar a democracia. Na primeira concepção, baseada na idéia de contrato social, supõe-se que o consenso resulta de negociações em condições ideais definidas por procedimentos imparciais ou pelo menos aceitos como tal pelos que dele participam. A segunda refere-se à concepção comunitarista, segundo a qual o consenso é algo dado pela tradição cabendo ao processo democrático expressar a vontade cristalizada na comunidade que deve servir como um bem comum. Da fragmentação comunitária, emerge uma outra forma

de se compreender a democracia relacionada com concepções anarquista do poder.

Embora os referidos ideários de democracia sejam, aparentemente, incompatíveis entre si, eles não são incompatíveis com o capitalismo e com a sociedade regulada pelo mercado, o que torna a disputa entre eles uma (mera) disputa em família. Contudo, ainda que prevaleçam concepções ético-políticas comprometidas com o ajuste da democracia ao imperativo do mercado, há propostas e experiências radicais de democracia voltadas para o resgate socialista da participação e da idéia de soberania popular, para impor restrições à globalização e controlar a economia. Cada concepção tem consequências ético-políticas para a gestão da educação: possibilitam a investigação da gestão democrática e impõem certa moldura para as decisões coletivas que se tomam no âmbito da escola.

Essas diferentes concepções ético-políticas da democracia marcam diferentes compromissos sociais, diferentes engajamentos cuja especificidade deve ser levada em conta quando se investiga e se atua no âmbito da gestão educacional. A pergunta em torno de qual democracia é fundamental, tanto para compreender o que se passa na realidade quanto para se reformular categorias, como: a participação, o diálogo, o debate, a negociação, entre outras, faz-se pertinente. 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 idéia 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. Estudar a dimensão normativa da escola é investigar a forma como ela é constituída e se constitui como esfera 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, não se pautando apenas pelo aspecto empírico, mas também racional. Sendo assim, pensar a escola na perspectiva ou do ponto de vista normativo sig-

nifica investigar o que de fato se faz e o que se deve fazer 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 desde que esteja ligado ao modo como se legitima e se deslegitima o que se faz nela.

A democracia torna-se um consenso em nossa época, o que parece estar em jogo é a sua forma, e, sobretudo, a denúncia das pseudodemocracias. Cabe à pesquisa não apenas apontar para o que ocorre em termos de democracia; faz-se necessário, também, denunciar suas falsificações, bem como apontar formas mais desejáveis da mesma. A pesquisa da gestão da educação não é neutra ou meramente descritiva, mas ela mesma já está envolvida no debate democrático a respeito da "melhor" (daí o sentido ético-político das ciências sociais) forma de democracia, pois a liberdade de pesquisa conta com a existência de sociedades democráticas, e estas não podem prescindir da pesquisa como forma de se conhecerem e se aperfeiçoarem.

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. 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 cultura democrática. Estudar as formas como as concepções liberais e comunitárias interferem na formação moral pode nos ajudar nesse desafio investigativo.

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. Em relação a isso,

os liberais, os comunitaristas e os anarquistas defensores de uma democracia sem consenso e, até certo ponto, sem Estado, parecem estar em desacordo. Para eles, a correlação entre as determinações econômicas, da centralidade do trabalho, da produção coletiva da existência e da necessidade de um poder público soberano centralizado como esfera mais ampla das deliberações coletivas para a formação moral das pessoas não é aceita como referência para a democracia.

No entanto, há possibilidades a serem reexploradas para se pensar uma democracia baseada na soberania popular. Isso exige que a economia não deve ter autonomia frente ao político, e que a soberania deve controlar o mercado. Mas isso não pode ser feito sem “sobressaltos” perante o espectro do jacobinismo e do socialismo. Nesse sentido, a pesquisa da gestão 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.

## **7- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

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, 1997.

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

BELL, Danniell. *Communitarism and its critics*. Oxford: Clerendon Press, 1995.

BROUSEAU, Guy. *Le contrat didactique: le milieu*. RDM, v9, n3, pp309-336, 1988.

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.



*Perspectivas Democráticas ... - Sidney Reinaldo da Silva*

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

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

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

MARTINS, Ângela. *Autonomia da escola: a (ex)ensão do tema nas políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 2002.

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

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

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

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 (orgs.) *Os sentidos da democracia. Políticas do dissenso e hegemonia global*. Petrópolis: Vozes, 2000.

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

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.

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

Recebido em 5/5/2007

Aceito em 15/6/2007