

# AS BASES NORMATIVAS DA EDUCAÇÃO: O LUGAR DA EDUCAÇÃO NA CRÍTICA COMUNITARISTA DO LIBERALISMO

## THE NORMATIVE BASES OF EDUCATION: THE PLACE OF EDUCATION IN THE COMMUNITARIAN CRITIQUE OF LIBERALISM\*

MARCOS ROHLING

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil  
[marcos\\_roh@yahoo.com.br](mailto:marcos_roh@yahoo.com.br)

**Resumo:** Pretende-se, nesse trabalho, discutir o lugar que a educação ocupa no debate entre liberais e comunitaristas. Com este objetivo, o texto é dividido em três partes, a saber: na primeira parte, apontam-se as dificuldades para que se demarquem os partidários das correntes liberal e comunitarista, de um lado, destacando o liberalismo igualitário e o libertarianismo e, de outro, discutindo as principais críticas que o comunitarismo faz ao liberalismo. Na segunda parte, explora-se o lugar da educação na crítica comunitarista, definindo a concepção de educação e de escola, assim como a ideia de educação para a cidadania e a necessidade de um currículo comum. Finalmente, na última parte, aponta-se para a agenda comunitarista na educação.

**Palavras-Chave:** Liberalismo. Comunitarismo. Educação. Cidadania. Currículo Comum.

**Abstract:** It is intended in this work, discuss the place that education occupies in the debate between liberals and communitarians. For this purpose, the text is divided into three parts, namely: in the first part, point out the difficulties in demarcating supporters of the liberal and communitarian currents, on the one hand, highlighting egalitarian liberalism and libertarianism and, on the other, discussing the main criticisms that communitarianism makes against liberalism. In the second part, it explores the place of education in communitarian criticism, defining the concept of education and school, as well as the idea of education for citizenship and the need for a common curriculum. Finally, in the last section, we point to the communitarian agenda in education.

**Keywords:** Liberalism. Communitarianism. Education. Citizenship. Common Curriculum.

---

\* Artigo recebido em 18/04/2022 e aprovado para publicação pelo Conselho Editorial em 10/06/2022.

## 1. INTRODUÇÃO

Durante boa parte do século, até a década de 1980, como objeto de análise filosófica, especialmente aquela da filosofia analítica, a educação mostrou-se fortemente envolvida pela análise da linguagem e dos problemas a ela associados. Com efeito, a filosofia analítica da educação ganhou novo fôlego a partir da vinculação da educação com outras áreas da reflexão filosófica, tais como a epistemologia, a metafísica, bem como as filosofias social, política e moral florescentes. É notável que, estes últimos campos da reflexão são renovados, particularmente pela publicação de *A Theory of Justice* (doravante *TJ*), de John Rawls, em 1971, desencadeando uma diversidade de trabalhos ao longo da década de 1980, tematizando o individualismo, o comunitarismo, a cidadania democrática, a inclusão e a exclusão, os direitos das crianças frente aos direitos dos pais, assim como os direitos dos grupos contra os direitos da comunidade política maior.

É interessante observar que essa intermitência entre a educação e a política resultou na publicação de valiosos trabalhos, sobretudo, ao longo dos anos de 1990, tais como *Creating Citizens: Political Education and Liberal Democracy* (1997), de Callan, *The Demands of Liberal Education* (1999), de Levinson, *Social Justice and School Choice* (2000) e *On Education* (2006), de Brighouse, além dos já mais conhecidos trabalhos publicados *Democratic Education* (1987), de Amy Gutmann, *Multicultural Citizenship* (1995), de Kymlicka e *Diversity and Distrust: Civic Education in a Multicultural Democracy* (2000), de Macedo. Todos esses trabalhos estão na direção do pensamento social e político, vinculados mais ou menos à tradição do liberalismo político que inclui a educação, e que, em geral, procuram responder as questões levantadas por Rawls e pela crítica comunitarista alvitadas ao liberalismo político. Trata-se, aqui, de diferentes abordagens que as filosofias política e da educação desenvolverem diante de questões que pertencem à prática da educação em sociedades democráticas marcadas pelo pluralismo e pela diversidade. De fato, nesse cenário, a grande questão implícita nestes trabalhos é aquela dos fins da educação numa comunidade política.

Com efeito, a pergunta pelo fim da educação reflete significativamente a contumaz crítica que o liberalismo sofreu do comunitarismo. Considerando a crítica de pensadores como Walzer e MacIntyre, e outros como Sandel, Taylor e Etzioni, os quais rejeitaram os pressupostos liberais para a defesa da cidadania, dos direitos e da relação entre indivíduo e sociedade política, a pergunta pelo lugar da educação é deslocada daquela que autores como

Ackerman (1981) e o próprio Rawls (1971), em certo sentido, entendiam como neutras (sem uma associação a concepção mais ampla do bem) e restritas às famílias para uma questão de responsabilidade social em razão dos laços sociais que vinculam as pessoas como agentes. Imbrincada à educação, estão presentes os fins de uma comunidade política. Daí a importância da educação para o comunitarista. Para o liberal mais radical (e aqui não é o caso de Rawls, Habermas ou Dworkin, mas dos libertarianos), importam os direitos e a não interferência do Estado: educação, saúde, entre outros tantos, são ações que não dependem do Estado. Se cada qual tiver os meios adquiridos através do mercado para sua consecução, paga-se por sua formação; se, contrariamente, não a tiver, fica sem. A lógica comunitarista percebe a educação como parte da própria constituição da identidade e subjetividade, atreladas, por certo, aos próprios valores e tradições nas quais essa identidade toma corpo.

Com isso em mente, pretende-se, neste texto, dicorrer sobre o lugar que a educação ocupa na crítica que os comunitaristas direcionaram aos liberais – de tal forma a fazer com que autores com preferências decididamente liberais a incorporem em suas teorias. O texto será estruturado como se segue: (i) na primeira parte, discute-se o debate liberal-comunitarista e, em razão disso, é subdividida em outras duas: enquanto que a primeira subparte é voltada a indicação e caracterização das duas principais versões do liberalismo contemporâneo, a saber, o liberalismo igualitário e o libertarianismo, a segunda subparte se concentra na conceitualização do comunitarismo e do apontamento das principais teses que levanta contra o liberalismo; co fazem-se esforços no sentido de apontar as dificuldades para que se demarquem os partidários das correntes liberal e comunitarista; (ii) em seguida, na segunda parte, explora-se o lugar da educação na crítica comunitarista, especialmente a partir (a) da caracterização da concepção de educação e de escola, (b) da educação para a cidadania, e (c) do currículo comum; finalmente, (c) na terceira parte, sumariza-se, brevemente, as implicações mais práticas de uma agenda comunitarista para a educação.

## 2. LIBERAIS E COMUNITARISTAS: UM PROBLEMA DE DEMARCAÇÃO

Com a efervescência da reflexão em torno da filosofia política contemporânea após a obra de Rawls (*TJ*, 1971), não se pode falar que seja fácil enveredar-se por generalizações: há uma pluralidade de teorias políticas de diferentes matizes, entre as quais se têm o utilitarismo, o liberalismo igualitário, o libertarianismo, o marxismo, o comunitarismo e o feminismo (KYMLICKA, 2006), bem como variações dessas matrizes mais gerais, que surgiram como respostas às questões propostas por Rawls o qual, por sua vez, pretendia opor-se ao utilitarismo de então. É desse fabuloso engenho teórico, já um clássico, que, a partir especialmente dos anos 80, terá início o chamado debate *liberal-comunitarista*.

Ainda assim, é oportuno dizer que os pensadores que estão envolvidos no debate liberal-comunitarista não são facilmente agrupáveis num ou noutra flanco teórico e, mesmo entre si, apresentam um conjunto significativo de diferenças e interesses teóricos divergentes. Esse modo de ver, dado através da terminologia liberal-comunitarismo, especialmente este último, deveria cumprir apenas um propósito *orientativo* (RODRIGUES, 2010, p. 202). De fato, é certo que numa e noutra linhas de pensamento estão pensadores tão diferentes como Rawls, Dworkin, Habermas, Sen, Nagel e Lamore, do lado liberal, e outros como Taylor, Walzer, MacIntyre, Sandel e Etzioni, da vertente comunitarista. A bem da verdade é que, em geral, este último grupo de pensadores é mais bem visto sob a perspectiva de que são críticos do liberalismo e, dessa forma, também conhecidos ou, no caso de alguns, por se autodenominarem, de liberais republicanos, individualistas comunitários ou liberais comunitaristas (RODRIGUES, 2010, p. 202; NAVAL, 2006; MULHALL & SWIFT, 1992).

Seja como for, os autores ditos comunitaristas são diferentes de muitas formas: enquanto Taylor e Walzer poderiam ser afirmados como vendo importância nas ideias liberais, ao ponto de se afirmarem liberais, *liberais comunitaristas*, já que, por exemplo, Taylor afirma que o comunitarismo do qual faz parte, oriundo da matriz liberal de Tocqueville, é um tipo de liberalismo entre outros (TAYLOR, 1994, p. 42) e, apesar das diferenças genuínas em relação ao liberalismo político, também há grande quantidade de propósitos entrelaçados (TAYLOR, 2000, p. 197)<sup>1</sup>; Walzer defende que a ideia do comunitarismo deve

<sup>1</sup> No artigo *Propósitos Entrelaçados: o Debate Liberal Comunitarista*, incluído na obra *Argumentos Filosóficos*, Taylor afirma que há muitos propósitos entrelaçados e confusões entre aqueles que participam desse debate liberal-comunitarista. Além disso, em outras oportunidades chegou mesmo a se declarar um liberal da vertente que

ser vista como sendo um corretivo da teoria e da prática liberais, mais do que uma doutrina autônoma ou um programa político substantivo (WALZER, 2008, p. X), o qual, defende,

[...] pode servir para produzir um liberalismo que, embora não seja mais igualitário que o liberalismo convencional, esteja mais ao alcance da apropriação e utilização igualitárias. Essa visão corrigida é mais engajada politicamente, mais informada sociologicamente e mais aberta psicologicamente – e estas são características necessárias, ou assim as considero, de qualquer doutrina capaz de abranger, explicar e embasar a mobilização democrática e a solidariedade (WALZER, 2008, p. XIII).

Inversamente, outros pensadores ditos comunitaristas, como MacIntyre, Sandel e Etzioni rejeitam profundamente os pressupostos, sejam eles antropológicos, éticos ou políticos do liberalismo. MacIntyre mesmo, ao ser questionado sobre o rótulo de comunitarista, rejeita tal identificação e, ao falar do Estado moderno, afirma que

Os comunitaristas contemporâneos, de quem eu fortemente me dissocio sempre que eu tive a oportunidade de fazê-lo, avançam suas propostas como contribuição para a política do Estado-nação. Onde liberais insistem caracteristicamente que o governo dentro de um Estado-nação deve permanecer neutro em relação às concepções rivais do bem humano, os comunitaristas contemporâneos estão convencidos que esse governo deveria dar expressão a uma visão compartilhada do bem humano, uma visão definindo algum tipo de comunidade. Onde os liberais estão caracteristicamente convencidos de que é nas atividades das associações de subordinação voluntária, como as constituídas por grupos religiosos, que a partilha das visões do bem deve ser articulada, os comunitaristas têm insistido que a própria nação através das instituições do Estado-nação deve ser constituída, até certo ponto, como uma comunidade [...]. [D]o meu próprio ponto de vista, os comunitaristas tem atacado os liberais em uma questão sobre a qual têm sido consistentemente corretos (MACINTYRE, 1991, Apud MURPHY, 2003, p. 159).<sup>2</sup>

Dessa forma, MacIntyre não se vê como comunitarista, não obstante entender sua identificação e associação ao grupo desses pensadores. Seja como for, não se pode falar que exista uniformidade entre tais pensadores, pois se encontram figuras reformadoras, conservadoras e radicais. Dentro desse modo de ver, é pertinente afirmar, ainda que não seja uma visão completa da crítica comunitarista, que este movimento comunitarista, numa direção, na linha do que disseram Taylor e Walzer, uma reforma ou uma revisão crítica dos *fundamentos* do liberalismo político, e noutra, na retomada da tradição aristotélico-tomista da valorização das pequenas comunidades (Sandel e MacIntyre).

tem em Tocqueville a sua fonte. Para mais, ver: TAYLOR, Charles. *Propósitos Entrelaçados: o Debate Liberal Comunitarista*. In: **Argumentos Filosóficos**. São Paulo: Loyola, 2000.

<sup>2</sup> Todas as traduções, sejam elas do inglês, do francês e do espanhol, foram feitas pelo autor.

## 2.1. Os Múltiplos Liberalismos Contemporâneos

Ainda que o termo seja usado frequentemente, não é fácil estabelecer uma definição breve e precisa do liberalismo, particularmente no mundo contemporâneo. Deve-se ter presente que o liberalismo nunca foi um corpo orgânico de doutrinas, ideias e experiências. Trata-se do contrário: resulta mais da contribuição de pensadores e eventos históricos muito distintos que não seria possível atribuir unidade ou coerência.<sup>3</sup> E, como ocorre com o comunitarismo, não é uma tarefa simples argumentar no sentido de proporcionar um conceito unívoco e imparcial. Ainda assim, é uma das doutrinas mais respeitáveis e recorrentes.

Com efeito, no cenário contemporâneo, entre as muitas possíveis, o liberalismo apresenta-se principalmente em duas direções, notadamente: (i) o liberalismo igualitário (*egalitarian liberalism*)<sup>4</sup>; e (ii) o libertarianismo (*libertarian liberalism*). Como explica Werle, é mais fácil identificar pensadores como sendo liberais do que dizer o que há de comum entre eles, posto que o liberalismo é marcado por controvérsias internas a respeito dos conceitos centrais. No entanto, segundo o autor,

Desde seu surgimento no século XVII o Liberalismo segue aquelas correntes da filosofia política que buscam manter o exercício do poder político e social sob a égide de princípios morais, argumentando a favor de um constitucionalismo democrático segundo o qual o poder político e social somente é legítimo quando estiver fundamentado na soberania popular, no *rule of law* (império do direito), na proteção de direitos e liberdades básicas dos indivíduos; se obtiver o consentimento racional de pessoas autônomas, livres e iguais no pleno uso público de sua razão. Pode-se dizer que a preocupação central do Liberalismo consiste em saber qual o sentido e como assegurar social e institucionalmente a *autonomia dos indivíduos*. Liberdade igual, autonomia dos indivíduos, império da lei (ou estado de direito), justiça e democracia compõem a gramática moral das reflexões dos liberais (WERLE, 2012).

<sup>3</sup> Sobre isso, no *Dicionário de Política*, Manteucci afirma que as dificuldades de definição do liberalismo, desde a perspectiva histórica, são específicas. De acordo com o autor, considerando que há certa indefinição quanto aos referenciais históricos do termo liberalismo, as dificuldades se impõem porque: (i) em primeiro lugar, a história do liberalismo acha-se intimamente ligada à história da democracia, de forma que seja difícil chegar a um termo comum sobre o que existe de liberal e o que existe de democrático nas atuais democracias liberais; (ii) em segundo lugar, o liberalismo manifestou-se de forma diferente nos diversos países, seja do ponto de vista do aparecimento histórico, seja do ponto de vista das características elementares, de modo que se torna difícil individuar o momento liberal capaz de unificar histórias diferentes; e (iii) não é sequer possível falar de uma 'história-difusão' do Liberalismo, ainda que o modelo da evolução política inglesa tenha exercido uma influência determinante, superior à exercida pelas Constituições francesas da época revolucionária (MANTEUCCI, 1998, p. 686-7).

<sup>4</sup> Entre os pensadores que se encontram sob a denominação do liberalismo igualitário, além de Rawls, estão figuras como Dworkin e Ackerman que, não obstante a ênfase nos direitos e liberdades fundamentais, entendem também ser oportuna alguma forma de distribuição mais igualitária dos recursos e dos bens sociais mais importantes.

Ademais, não há como negar que esses elementos da tradição clássica do liberalismo, particularmente aquele da não interferência do poder na vida das pessoas, em termos de preservação da autonomia, expressa-se, no liberalismo contemporâneo, no “[...] *fato de que as pessoas razoáveis tendem a divergir socialmente e a discordar politicamente sobre a natureza da vida boa*” (WERLE, 2012). De fato, o que se percebe é que as pessoas têm diferentes horizontes de valores, propósitos e vontades que, a despeito de conviverem numa mesma sociedade, conflitam e colidem eventual e definitivamente. Em razão disso, a grande questão que anima a reflexão liberal contemporânea é especificamente como pode existir uma sociedade que seja justa, boa e politicamente estável, na qual os cidadãos se encontram marcados por concepções que não são apenas divergentes, mas frequentemente irreconciliáveis.

Deveras, a versão paradigmática do liberalismo é aquela ofertada por Rawls na *justice as fairness*, que é um liberalismo político e igualitarista.<sup>5</sup> Não configura excesso afirmar que, com a publicação de *TJ*, Rawls reviveu a filosofia política contemporânea. Em linhas gerais, o liberalismo político e igualitário de Rawls, para critérios distributivos de bens sociais, trata as pessoas igualmente, mas não com uma igualdade estrita: inversamente, a igualdade de tratamento diz respeito àquelas que não causem desvantagem para as pessoas, de tal forma que,

Se certas desigualdades beneficiarem todo o mundo, ao extraírem talentos e energias socialmente úteis, então elas serão aceitáveis para todo o mundo. Se dar a alguém mais dinheiro do que tenho promove meus interesses, então a igual consideração pelos meus interesses sugere que eu permita esta desigualdade em vez de proibi-la. As desigualdades são permitidas se aumentam minha parcela inicialmente igual, mas não permitidas se, como no utilitarismo, elas invadem a minha parcela equitativa (KYMICKA, 2006, p. 66-7).

Em sua versão de *TJ*, a teoria da *justice as fairness* oferece dois princípios de justiça, os quais traduziriam as intuições mais básicas a respeito da justiça, escolhidos a partir de uma situação especial de liberdade e igualdade, a *posição original*, na qual as partes sob

<sup>5</sup> É fundamental dizer que a crítica comunitarista do liberalismo não se restringe a uma versão específica dessa doutrina – ainda que recorrentemente estes pensadores se refiram a Rawls. Trata-se da rejeição dos pressupostos antropológicos e ontológicos, bem como das consequências éticas, políticas e jurídicas dessa tradição de pensamento. Também, essa vertente *liberal* acolhe os valores do liberalismo que se traduziram na matriz democrática e social, isto é, naquela que é identificada, tanto no Brasil quanto na Europa, à social democracia. A importância desta distinção é para evitar mal-entendidos, muito comuns nos debates e no senso comum do solo pátrio. O liberalismo igualitário é algo muito diferente do que se entende como liberalismo e, especialmente, por aquilo que é praticado na política brasileira como sendo afirmado liberal. O liberalismo de Rawls, por exemplo, compromete-se com um direito à justa repartição dos principais bens sociais, implicando, nesse sentido, em alguma forma de Estado intervencionista. Sobre esse ponto, recomenda-se: PETRUCCIANI, 2014, p. 151-3; e CARDIM, 1999, p. 5-7.

circunstâncias muito específicas. De fato, esses princípios formulariam o núcleo de uma concepção imparcial de justiça adequada para sociedades democráticas pluralistas, atribuindo direitos e deveres, bem como governando as principais instituições da estrutura básica da sociedade.

Já o libertarianismo afirma a independência do indivíduo ante o Estado e suas instituições, sendo especialmente defendido por Nozick, em *Anarquia, Estado e Utopia*, obra publicada em 1974, como uma reação crítica às ideias de Rawls. Em geral, o libertarianismo defende uma concepção mínima de Estado, o qual se limita às funções de proteção de todos os cidadãos contra a violência, o roubo e a fraude, bem como o não cumprimento do contrato e os direitos fundamentais. Por isso, para os libertários, o Estado mínimo que assegurasse os direitos fundamentais, dando liberdade ao mercado, inclusive, é o que cumpre satisfatoriamente as exigências da justiça porque não permitiria que estes direitos, como os direitos de propriedade ou, mesmo, de liberdade, fossem violados.

## 2.2. O Comunitarismo e a Crítica do Liberalismo

Etzioni<sup>6</sup>, MacIntyre<sup>7</sup>, Sandel<sup>8</sup>, Taylor<sup>9</sup> e Walzer<sup>10</sup> têm sido apontados como alguns dos

<sup>6</sup> O núcleo do pensamento comunitarista de Etzioni, dado em *The Spirit of Community* (1993), *La Tercera Via* (2001) e *The Common Good* (2004), afirma-se na direção de rejeitar o individualismo excessivo da sociedade americana. Em razão disso, o chamado *comunitarismo responsivo* se estabelece como um projeto de reforma social baseado nos princípios comunitários, como forma de construção de uma sociedade pacífica e na busca do bem comum.

<sup>7</sup> MacIntyre é seguramente o pensador comunitarista que mais abraça uma concepção de forte de comunidade e que mais duramente se afasta dos projetos teóricos do iluminismo, de forma a desenvolver uma crítica ácida e contundente ao liberalismo e à modernidade. Em *Depois da Virtude*, o pensador escocês defende que o projeto moderno de justificação da moralidade fracassou porque tal moralidade faz depender a justificação das virtudes de uma prévia justificação de regras e princípios. Sobre isso, o autor esclarece que a hipótese que apresenta é a de que há uma grave desordem na linguagem da moralidade. Daí sua rejeição ao liberalismo como doutrina moral (MACINTYRE, 2001 e 2008).

<sup>8</sup> Sandel desenvolve uma crítica contumaz ao *liberalismo deontológico*, dentro do qual considera particularmente a versão desenvolvida por Rawls, de construir uma imagem equivocada do homem, isto é, um “eu desengajado” (*unencumbered self*), visão está que seria danosa à sociedade. De forma especial, considera que, para os liberais, os indivíduos seriam indivíduos desligados de seus contextos e, nessa linha, desenvolvendo preferências, gostos e afins, os quais os conduziria a uma vida voltada à sua satisfação e na qual a comunidade representaria apenas um meio para a perseguição desses interesses particulares (SANDEL, 2005)

<sup>9</sup> Taylor desenvolve a ideia, na sua filosofia política, de que a sociedade moderna negligenciou o modo pelo qual os indivíduos surgem dentro de contextos sociais. Assim, de um lado, Taylor reconhece que a identidade moderna é muito mais rica em fontes morais do que concedem seus críticos detratores e, de outro, advoga que essa riqueza se torna invisível em virtude de uma linguagem filosófica empobrecida dos seus zelosos defensores liberais. Em vista disso, posiciona-se como crítico do liberalismo, muito embora não pretenda a sua supressão (TAYLOR, 1993, 2000, 2011a e 2011b).



principais críticos comunitaristas do liberalismo. De forma geral, apesar de serem pensadores muito distintos, não formando um corpo homogêneo de ideias, o que também é predicável dos liberais, os críticos comunitaristas acenam para um conjunto de pontos falhos nas diferentes versões do liberalismo. Trata-se assim, de uma crítica dirigida ao liberalismo como tal.<sup>11</sup> Como preconiza Thiébault, existem três critérios pelos quais o comunitarismo é caracterizado em sua crítica ao liberalismo, a saber: (i) a prioridade das noções de bem sobre a de justiça; (ii) a crítica ao *eu* atomista, isto é, à noção de um *eu* carente de atributos, da tradição liberal; e (iii) a inevitabilidade dos determinantes históricos e sociais representados sob a forma de valores comunitários e de tradições (THIÉBAULT, 1994, p. 143).

Nessa mesma direção, Mulhall & Swift, em *Liberals & Communitarians* (1992, p. 09-33) e Keeney, em *Liberalism, Communitarism and Education* (2007, p. 06-18), desenvolvem uma lista mais ou menos coincidente – principalmente a partir da influência que a obra de Mulhall & Swift exerceu na precisão conceitual posterior do debate – a partir da qual discutem os pontos em relação aos quais o comunitarismo desenvolveria uma rejeição dos pressupostos liberais. Apesar de não serem temas exaustivos, eles oferecem um mapa adequado do debate travado por essas duas linhas. Essa lista temática inclui os seguintes itens:

- i) a *concepção de pessoa*: a formulação da tese geral do comunitarismo assinala que a teoria política liberal defende que as pessoas se distinguem de seus fins, valores ou concepções do bem de uma maneira que não se compagina sensivelmente às formas de relação que se dão na realidade entre essas pessoas e esses fins. Assim, para os comunitaristas, o conceito liberal de pessoa como alguém independente de sua concepção de bem ignora inclusive que as pessoas são constituídas precisamente por estas concepções

---

<sup>10</sup> Com a publicação de *Esferas da Justiça*, em 1981, Walzer oferece uma concepção alternativa da justiça distributiva que leva em conta os diferentes contextos distributivos que os diferentes bens sociais ensejam. Em razão disso, advoga a tese segundo a qual a justiça deve ser plural porque os diferentes bens sociais refletem essa pluralidade de critérios distributivos. Assim, de modo simples, o comunitarismo professado por Walzer tem em vista reconhecer o significado e a natureza mesma dos bens cujos princípios distributivos devem estabelecer toda uma teoria da justiça, de forma que não podem ser captados fora dos contextos sociais específicos nos quais se encontram (WALZER, 2003).

<sup>11</sup> Por uma questão de economia textual, de prudência e por exceder, em muito, os propósitos desse trabalho, deve-se dizer que, tendo-se em conta a peculiaridade do pensamento de cada qual desses teóricos comunitaristas, não se avançará na confecção teórica da crítica de cada qual dos autores formuladas individualmente.

(MULHALL & SWIFT, 1992, p. 10);

- ii) o *individualismo associat*; trata-se, aqui, especialmente, do entendimento de que a sociedade, como resultado de um contrato ou de uma negociação entre pessoas num estado pré-social de natureza, cooperando primariamente para proteger e promover seus interesses individuais, resulta em dois significativos equívocos: (a) o uso da metáfora contratual para pensar a respeito de arranjos civis conduz ao equívoco de entender que os fins, os valores e a identidade individuais pode ser pensada independentemente da comunidade da qual a pessoa é parte; e (b) distorce o nosso entendimento da relação entre os indivíduos e a sociedade (KEENEY, 2007, p. 07-8);
- iii) o *universalismo*: refere-se ao fato de que as teorias liberais ignoram as realidades de uma cultura específica ou de uma determinada sociedade (KEENEY, 2007, p. 09);
- iv) a *neutralidade liberal*: a despeito desse ponto, conforme explicitadas por Mulhall & Swift, a ideia fundamental é que o Estado, numa direção, deve deixar à margem alguns ou todos os ideais que orientam as vidas dos indivíduos e, noutra, abster-se de perseguir concepções particulares do bem. O Estado deve manter um compromisso de neutralidade entre as diferentes concepções do bem que os cidadãos defendem, de forma a não emitir juízos de valor sobre como devem orientar suas vidas. O Estado, assim, deve unicamente oferecer um marco neutro através do qual as pessoas possam fazer suas próprias escolhas (MULHALL & SWIFT, 1992, p. 25-6);
- v) a *tensão entre subjetivismo e objetivismo*: tendo-se em conta a pluralidade irreduzível de valores e a concomitante ênfase na liberdade individual para escolher seus caminhos e planos racionais de vida, tem-se que as perspectivas subjetivistas e objetivistas a respeito dos valores conflituam porque, se de um lado, o liberalismo reconhece certo ceticismo moral, já que não pode determinar objetivamente qual concepção de bem é verdadeira, de outro lado, com base nesse juízo de que as concepções de bem são subjetivas, ele abaliza certa objetividade de forma a reconhecer a necessidade de manter-se neutro nessas questões, e deixar, como consequência, que a escolha da concepção de bem fique a cargo das preferências individuais (KEENEY, 2007, p. 10-1); e

vi) a colisão *entre a autonomia individual e esfera pública*: trata-se, num sentido, da relação entre os indivíduos e a esfera pública da sociedade e, de outro, do modo como a liberdade individual é considerada (KEENEY, 2007, p. 12).

É verdade que há outros pontos, bem como variações nos desdobramentos de cada qual dessas questões, que permitem mais caracterização dessa crítica complexa.<sup>12</sup> É possível entrever que, nesses pontos elencados, os comunitaristas têm em mente que, cada um a seu modo, isto é, de diferentes formas, a alternativa que se levanta é aquela de se pensar a questão da justiça a partir de fundamentos normativos que sejam mais sensíveis aos elementos que formam a contexto cultural das diferentes pessoas e comunidades concretas. De fato, muitos desses elementos normativos se expressam quando a educação é tomada como norte investigativo.

### 3. A EDUCAÇÃO NO DEBATE ENTRE LIBERAIS E COMUNITARISTAS

De fato, a partir da obra de Rawls, como assinalou Brighouse (2003, p. 44), a filosofia política normativa abriu-se para questões concretas da educação, de modo que os teóricos da educação foram municiados a pensar a respeito das bases normativas da educação pública. Desde essa perspectiva, a discussão entre liberais e comunitaristas apresenta implicações significativas a respeito do modo como a educação é encarada no horizonte político. E, ainda que não sejam volumosos, existem consistentes trabalhos que se tem dedicado à abordagem dessa temática.<sup>13</sup> E é com base nelas que discuto o lugar e as implicações do debate liberal-comunitarista para a educação.

Ainda assim, levando em conta estes aspectos que os vinculam na postura crítica do liberalismo, é possível apontar o espaço que a educação ocupa nessa discussão teórica.<sup>14</sup>

---

<sup>12</sup> Weinstock, por exemplo, afirma que as críticas dos comunitaristas abordam diferentes dimensões do projeto liberal, isto é, elas vão desde as pressuposições metafísicas, que estão na base do projeto liberal, até as prescrições políticas substantivas às quais o liberalismo supostamente dá origem. Em razão disso, sumariza os elementos da crítica comunitarista do liberalismo em quatro pontos, a saber: (1) a metafísica do *self*; (2) a concepção de comunidade; (3) o universalismo falso; e (4) o *self* autodestrutivo (WEINSTOCK, 2014, p. 119-21).

<sup>13</sup> Entre outros existentes, tem-se em vista, especialmente, aos seguintes trabalhos: ARTHUR & BAILEY, 2002; FORQUIN, 2003; KEENEY, 2007; e NAVAL, 2000.

<sup>14</sup> Cabe dizer aqui que o comunitarismo não é definido, como se apontou anteriormente, pela junção de todas as posturas críticas em relação ao liberalismo, mas especialmente por posturas críticas quanto ao liberalismo que, não obstante serem diferentes, reclamam mais espaço às comunidades como sendo a base sobre a qual se dá a formação e da qual partem os indivíduos. É, assim, uma crítica que é antropológica, ética, política e metafísica

Assim, respondendo à indicação a respeito do espaço que ocupa a educação nesse debate e seguindo a questão que orienta Forquin, pode-se perguntar: quais os benefícios de inteligibilidade, quais recursos conceituais e quais as perspectivas teóricas novas o debate entre a filosofia política liberal e o pensamento comunitarista podem aportar à educação (FORQUIN, 2003, p. 127)?<sup>15</sup>

Seguindo o trabalho de Naval dedicado a esse tema, pode-se apontar que a crítica comunitarista do liberalismo levanta inúmeras questões no terreno da educação. Entre essas, podem-se elencar as seguintes: (i) a discussão quanto às implicações educativas que a noção de liberdade e a relação do indivíduo com a sociedade no centro da teoria liberal oferecem; (ii) a inquirição a respeito dos preceitos familiares, da ação da escola e da própria lei na formação moral; (iii) o questionamento quanto à possibilidade e à conveniência de uma educação baseada em *valores neutros*; (iv) a ponderação acerca da natureza dos direitos na arena educativa; (v) a pergunta a respeito de se a natureza social humana forma parte de algo que seja a essência humana; (vi) a indagação a respeito da imagem de homem e do conceito de sociedade que se mantém ou se fomenta; (vii) a questão a despeito da forma de se educar numa sociedade com tão grande variedade de tradições culturais; e, entre outras tantas, (viii) a interrogação a respeito da importância da tradição na formação da personalidade humana (NAVAL, 2000, p. 17).<sup>16</sup> Deveras, tais questões balizam o caráter elementar da educação comunitarista como uma educação política – ainda que elementos ontológicos, sociais e epistemológicos pudessem ser aventados – porque se fundamenta nas reivindicações das comunidades e põe em evidência elementos típicos da tradição liberal, como o universalismo dos direitos, particularmente, os direitos de caráter educacional.

Discutir-se-ão, na sequência desta seção, três elementos que se destacam na seara da educação na crítica comunitarista do liberalismo, apontando para diferentes horizontes e implicações teóricas e práticas: (i) a concepção de educação e de escola, (ii) a ideia de uma

---

<sup>15</sup> O mesmo Forquin (2003) afirma que se vê claramente que, partindo das políticas educacionais, como políticas de alocação ou distribuição de recursos, pode-se tomar, por exemplo, uma teoria da justiça como a de Rawls, e aqui especialmente o seu *princípio da diferença*, para se realizar uma reflexão sobre a democratização da educação, ou a respeito da igualdade de oportunidades, ou, ainda, a despeito das políticas compensatórias. Para ele, com efeito, as coisas são menos claras quando a questão diz respeito ao currículo, ou melhor, quando o que está em jogo são os conteúdos educativos prescritos pelo currículo (FORQUIN, 2003, p. 127-8).

<sup>16</sup> A essas questões, podem ser aglutinadas outras: “[...] *como lidar com conteúdos que sejam característicos de determinados agrupamentos e comunidades, ao passo que outros sejam, claramente negligenciados? Como pensar em políticas concretas a partir de pessoas concretas? Os direitos, sejam eles das crianças e das pessoas que pertencem às comunidades, têm caráter universal ou particular?*” (ROHLING, 2017, p. 269).

educação para a cidadania, e (iii) a noção de um currículo comum. Estes elementos, que não são exaustivos, permitem localizar a educação na crítica comunitarista do liberalismo.

### 3.1. A Concepção de Educação e de Escola

Está claro que existe uma dificuldade de sistematização de um programa comum que identifique os pensadores comunitaristas, pois, em geral, o que os une é mais a crítica ao liberalismo do que qualquer outra coisa. Além disso, no interior desse conjunto crítico, observa-se que há diferenças quanto ao propósito da própria atividade educativa. Mas, no que tange à educação, há também essa dificuldade? Há afirmações por parte desses pensadores que coloca o processo educativo em evidência ou as suas instituições?

Num quadro como esses, é oportuno empenhar-se no sentido de distinguir, se é que é possível, qual a concepção, bem como o propósito da atividade educativa, contrastando o comunitarismo com o liberalismo. Em vista disso, pode-se adotar as posições de Theobald & Snauwaert, os quais afirmam o seguinte:

O propósito fundamental da educação comunitarista é a transmissão de uma herança cultural, e com ela a inculturação, a partir de uma ética de associação na qual existem obrigações fundamentais para com o bem comum. Contrariamente, o objetivo fundamental da educação liberal é a preparação para definir e perseguir a sua própria concepção da vida boa, e com ela a inculturação a partir de uma ética de tolerância na qual há o respeito pelos direitos iguais dos outros (THEOBALD & SNAUWERT, 1995, p. 02).

Partindo-se dessa consideração, percebe-se que, muito mais do que o entendimento corrente da moralidade deontológica do indivíduo, as perspectivas comunitaristas reclamam a importância da autocompreensão cultural das pessoas, isto é, o reconhecimento de um *self* eticamente situado em oposição àquele separado e isolado – como encontrado em Kant e Rawls, por exemplo.<sup>17</sup> Nesse cenário, o processo educativo está perspectivado claramente na tese de que as pessoas se constituem nas relações comunitárias e sociais, dentro de uma cultura. A educação não acontece fora das relações de comunidade e não perde de vista aquilo que MacIntyre definiu como práticas sociais. Por isso, esse autor dirá que a “[...]”

<sup>17</sup> Um ponto interessante: Carr explica que, como desdobramento das ideias comunitaristas, a afirmação de que não existe um *eu* pré-social ou pré-cultural, como postulado por Descartes, Kant e alguns liberais modernos, qualquer concepção do aprendizado humano, da aquisição de conhecimento ou do desenvolvimento como coisas desligadas da cultura, é algo suspeito. De fato, Carr acertadamente indica que, se a identidade pessoal é em grande medida o resultado da iniciação nos esquemas do conhecimento, da crença, do valor e da conduta, então, certas ideias intocáveis da educação ficam imediatamente colocadas em xeque (CARR, 2003, p. 256).

*educação é, antes de tudo, uma iniciação nas práticas dentro das quais o questionamento e o autoquestionamento dialético e confessional são institucionalizados*” (MACINTYRE, 1990, p. 201-2).<sup>18</sup> Desde a perspectiva comunitarista, o engajamento do indivíduo se volta aos laços comunitários e sociais, os quais não são neutros e dentro dos quais se estabelece o horizonte de significado que dá sentido aos diferentes tipos de conhecimentos. Por isso, uma ética de associação com obrigações para com o bem comum ser condizente com os vínculos que se estabelecem nas relações comunitárias.

Com efeito, sendo uma prática social, concebe-se que a educação seja realizada desde a práxis individual, e caracterizada especialmente por um esforço único, a saber, ajudar os demais a serem pessoas (NAVAL, 2000, p. 17). Entendida assim, a educação, de alguma forma, revela a interconexão entre temas que são caros à filosofia política, notadamente, a relação entre educação, pessoa e sociedade, pois

[...] O ensino é assim uma prática social realizada de acordo com uma tradição social – que não implica um modo de ver e fazer proporcionados por uma tradição – e não simplesmente como uma transação entre indivíduos isolados [...].

Uma parte do aprender a ser pessoa, na que consiste a educação, é portanto, o aprendizado para ser um agente moral numa comunidade na qual seus membros também o são (NAVAL, 2000, p. 17;18).

De fato, a educação é um dos pontos significativos na crítica comunitarista do liberalismo. E, particularmente, a escola ocupa um lugar destacável. É isso que Walzer afirmar ao dizer que a escola é um espaço de convivência que possibilita, como comunidade, a criação de vínculos. Como Walzer concebe, as comunidades devem educar suas crianças em vista da sobrevivência do modo como se concebem. Assim,

Toda sociedade humana educa suas crianças, seus novos e futuros membros. A educação expressa o que talvez seja nosso mais profundo desejo: continuar, prosseguir, persistir perante o tempo. É um programa de sobrevivência social. É, portanto, sempre relativo à sociedade para a qual é criado (WALZER, 2003, p. 269).

Com efeito, sendo a educação um programa social, ela está diretamente relacionada a uma sociedade específica e determinada: as escolas preenchem um espaço intermediário entre a família e a sociedade. Ora, isso quer dizer que a educação, como prática social, reflete os elementos que tornam uma comunidade, uma sociedade ou mesmo uma cultura

<sup>18</sup> No mesmo sentido, Yoo esclarece que a educação baseada em práticas sociais parece ser definida como um engajamento ativo ou participação nas próprias práticas sociais às quais cada qual pertence com o objetivo de florescer a sociedade e as práticas sociais mesmas. Nessa visão, a educação é vista como parte do resultado de se envolver em práticas sociais às quais as pessoas, nas diferentes sociedades, pertencem (YOO, 2000, p. 13-4).

autêntica e singular. Dessa feita, desde a ótica comunitarista, no âmbito da educação, a escola tem uma responsabilidade irrenunciável, a saber: ensinar o conhecimento e as práticas sociais, inclusive morais, que os estudantes precisam para fazer parte da sua sociedade, até mesmo como cidadãos de uma democracia (DICKSON, 2011, p. 5). A escola, assim, tem compromissos sociais que se estendem para além do paradigma prevalecente da autonomia individual.

### 3.2. A Cidadania e a Educação no Comunitarismo: a Educação Cívica

Em geral, o comunitarismo parte do pressuposto de que não há a existência de um indivíduo que não seja através do estabelecimento de relações comunitárias. Todo sujeito é eticamente situado e envolvido em relações que estabelecem um horizonte de significados, compondo uma posição distinta da vinculação do cidadão com a sua comunidade política nos termos não apenas do pertencimento do indivíduo a uma comunidade específica, mas fortemente da participação no conjunto das suas atividades. Trata-se, assim, de uma posição bastante distinta daquela liberal, que, em termos gerais, é concebida na figura de um agente individual e atomizado, como um sujeito de direitos individuais frente a uma comunidade ou sociedade política (JUÁREZ, 2010, p. 157-8).

A cidadania é, seguramente, algo importante para a perspectiva liberal, mas é compreendida restritamente, isto é, é facultada ao sujeito o envolvimento com as atividades da sua sociedade. Em razão disso, como expõe Costa, fica clara a razão de ser de uma educação cívica mínima, que é preocupada principalmente com a compreensão dos direitos como cidadão, bem como o desenvolvimento de certas capacidades e qualidades, como a tolerância e o respeito, uma vez que são necessárias para a proteção dos direitos individuais (COSTA, 2004, p. 1-2).<sup>19</sup> É isso que se encontra, em regra, em Rawls, por exemplo, ao dizer que o Liberalismo Político exige

[...] que a educação das crianças inclua quesitos tais como o conhecimento de seus direitos constitucionais e cívicos, de maneira que, por exemplo, elas estejam cientes de que a liberdade de consciência existe em sua sociedade e de que a apostasia não é um crime, tudo isso para assegurar que sua adesão contínua como membros de sua seita, ao se tornarem adultas, não se baseia simplesmente no desconhecimento de seus direitos fundamentais ou no medo de sofrer

---

<sup>19</sup> Há alguns trabalhos, com evidentes compromissos liberais, que tem se dedicado a repensar a cidadania e o seu ensino, inclusive, nos termos de virtudes cívicas, tais como: COSTA, 2011; GALSTON, 1989; GUTMANN, 1999; MACEDO, 1995; NUSSBAUM, 2010.

punições por delitos que não existem. Além disso, sua educação também deve prepará-las para se tornarem membros plenamente cooperadores da sociedade, capacitando-as a ganhar a vida, e ainda encorajar as virtudes políticas, de maneira que se disponham a cumprir os termos equitativos da cooperação social em suas relações com o restante da sociedade (RAWLS, 2016, p. 235; Também: 2003, p. 221).

De fato, a proposta de Rawls, que já é uma resposta ao comunitarismo, afigura-se como a de uma concepção mínima de educação para a cidadania – e há razões para isso, que estão à ordem do entendimento do autor da relação do Liberalismo Político com as diferentes doutrinas abrangentes; daí exigir apenas o mínimo quanto à formação e preparação para a cidadania, pois que o liberalismo político pretende a estabilidade de uma sociedade democrática, conservando a pluralidade.<sup>20</sup>

Com efeito, deve-se dizer que um dos elementos da crítica comunitarista que se apresenta no terreno da educação afigura-se como uma perspectiva que questiona esse modelo de cidadania, em sentido geral, e de educação para a cidadania, de forma particular. De fato, o comunitarismo critica a compreensão da cidadania voltada simplesmente à satisfação de direitos individuais, isto é, ao entendimento “[...] *formalidade universalista que, ao tornar todos iguais em termos de direitos, retira dessa mesma formalidade o conteúdo histórico e comunitário que daria sentido às suas práticas*” (ROHLING, 2017, p. 271). Sobre isso, amparando-se na interpretação multicultural da identidade de Taylor, Juárez afirma que:

[...] o descobrimento da própria identidade não significa que se haja elaborado no isolamento, mas que se tenha elaborado mediante o diálogo com os demais. É daqui que a identidade depende em grande medida das relações dialógicas com outros sujeitos (JUÁREZ, 2010, p. 158).

As perspectivas comunitaristas reclamam uma ideia de cidadania baseada numa concepção de comunidade que é baseada na coerência e na intensidade afetiva, valorativa e formativa. Desde um tal entendimento, o cidadão “[...] *é um ser social, uma vez que sua identidade é definida considerando seu pertencimento a uma dada comunidade e sua formação vinculada a uma série de narrações que passam de geração a geração*” (ROHLING, 2017, p. 271-2). Ora, sendo esse o caso, o comunitarismo conduz, como crítica do liberalismo, ao reconhecimento da necessidade de algo que se assemelhe a uma educação para a cidadania – não no sentido de uma concepção minimalista, mas, em razão da forte presença da comunidade, de elementos que promovam a sua preservação e a perpetuação (WALZER, 2003, p. 269-70). Daí que,

<sup>20</sup> Sobre essa questão da educação no Liberalismo Político de Rawls, recomenda-se: ROHLING, 2018.



como corretamente aponta Silva, a cidadania como participação nas decisões coletivas ser um bem a ser promovido como educação,

[...] 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 (SILVA, 2009, p. 121)

A visão comunitarista de educação cívica, como educação para a cidadania, desafia o domínio liberal de uma compreensão minimalista do civismo e, de certa forma, levam a escola a considerar a importância de se ensinar aos jovens as suas obrigações para com a comunidade e para com o bem comum. É daí que

[...] existe o entendimento de que o envolvimento do cidadão nas atividades próprias da sua comunidade, através das instituições, promove essa educação para a cidadania, da qual a escola é uma entre outras tantas. A afirmação de que a educação começa na família é característica das teorias comunitaristas. A escola dá prolongamento aos elementos que preenchem a sua identidade e promove o envolvimento não apenas nas atividades políticas, mas na compreensão cultural e dos valores e da tradição sem a qual não pode narrar-se a si mesmo no sentido de perceber-se como pessoa. E, nesse envolvimento social e político, o indivíduo é preparado para participar ativamente das decisões mais importantes de sua comunidade, de forma que, fruto de uma prática social que é a educação, o indivíduo se torna um cidadão profundamente social, não sendo negligenciada a sua história, o seu cenário social ou mesmo as suas preferências e gostos sociais e culturais (ROHLING, 2017, p. 272).

A educação, então, deve preparar para a cidadania. E, preparar para a cidadania pressupõe, como sugere Walzer, o contato com o diferente, com o diverso. Por isso, as crianças devem ter uma formação que seja independente de suas condições familiares e sociais, de modo a crescerem dentro de uma comunidade democrática e assumirem os seus lugares como cidadãos (WALZER, 2003, p. 294-6). A cidadania para os comunitaristas está vinculada à participação política, associada à qualidade de membro de um grupo específico. Para que essa participação possa ser efetiva, cumpre aos membros da comunidade na sociedade aprender, de muitas formas, a participar da vida política.

### **3.3. A Ideia de um “Currículo Comum”**

A ideia de um currículo comum, concebido como uma bagagem ou uma base comum, no sentido de uma plataforma comum, isto é, um patrimônio comum de

conhecimentos, habilidades e referências possivelmente transmissíveis a todas as crianças e adolescentes do mesmo país, como parte da educação obrigatória, é um elemento que os pensadores comunitaristas, que escreveram sobre educação, apontam como significativo e necessário desde a perspectiva comunitarista da educação. Trata-se daquilo que Forquin nominou de conceito de “*cultura comum*” e que se refere a diferentes concepções implícitas de cultura e cultura escolar (FORQUIN, 2003, p. 132).

Forquin explica que existe uma tensão estrutural que aparece no próprio conceito de cultura comum, que remete ao que é comum ou banal, no sentido de estar acessível a todos, compartilhada por todos, e de agrupamento humano altamente integrador e identificador. Nesse cenário, é possível dizer que a noção de currículo evoca, de um lado, o entendimento de que o que importante é o fato de se dar a todos uma chance igual de sucesso, de acesso a um grande e substancial núcleo comum de conhecimentos e habilidades fundamentais; de outro lado, tem-se a questão da identidade, da herança e das relações proximais, de modo que o que importa, de fato, em termos de currículo, não é essencialmente o que se tem de equivalente, mas o que é partilhado culturalmente (FORQUIN, 2003, p. 132). De fato, desde a perspectiva comunitarista, entender-se, quanto à educação, que deve haver uma continuidade entre a cultura local e o currículo escolar, de modo que, como assinalado por Silva,

Os professores não poderiam ser agentes estranhos à comunidade, ensinando saberes e valores em virtude apenas de sua suposta universalidade, racionalidade e cientificidade. A identidade é formada a partir da pertença a uma comunidade, sem a qual uma pessoa não poderia descrever a si mesma. Para isso, a escola tem que ser uma entidade comunitária, uma criação da comunidade local para responder as necessidades educativas específicas. A comunidade torna-se uma fonte de valores e o referencial para se definir a democracia e a formação humana. O aprendizado é um “comportamento cultural” (SILVA, 2009, p. 121-2).

Considerando que a educação é caracteristicamente política, os pensadores comunitaristas, como Walzer e mesmo MacIntyre – este último de forma diversa –, advogam que a educação tem um propósito eminentemente político, em razão do qual os estudantes, sejam eles crianças, jovens ou adultos, precisam apropriar-se dos elementos que mais serão úteis para a seu envolvimento nas atividades de suas comunidades.<sup>21</sup> De fato,

<sup>21</sup> Entre os pensadores comunitaristas, Walzer e MacIntyre são os que mais escrevem no campo da educação: quanto ao primeiro, defendendo uma perspectiva radicada numa educação democrática e pluralística, importam especialmente os seguintes escritos, a saber, WALZER, 1959a; 1959b; 1964; 1983; 1995; 2001; 2005; e 2006; quanto ao segundo, tem-se MACINTYRE, 1987; 2002; 2005; e 2006.

Walzer e MacIntyre chegar a fazer a proposição de um currículo mínimo comum. O primeiro, estabelece, em mais de um lugar, que, entre os conteúdos previstos por um currículo que tenha compromisso com a democracia, ter-se-ia destaque para os seguintes conteúdos: (i) a história das instituições democráticas e de suas práticas desde a Grécia antiga até os dias atuais e as formas não-democráticas de governo; (ii) o estudo da teoria filosófica e política do governo democrático: trata-se da visão das diferentes formas de democracia não apenas em seus aspectos teóricos, mas especialmente em relação às práticas, em termos de compromissos, debates e discussões; (iii) o estudo da prática política da democracia no sentido de proporcionar o conhecimento a respeito de onde trabalham os governantes e legisladores, como operam os tribunais, as associações e os movimentos sociais e comunitários existentes, de modo a também, no futuro, elas, as crianças, também participarem. Além disso, esse currículo deveria dar conta de outros elementos, a saber: ensinar a história e os valores tanto da comunidade (parte específica) como da nação (parte comum), de forma a promover o conhecimento da própria história e cultura bem como o respeito pela diversidade e diferença (WALZER, 1995, p. 181-9, 2012). Já MacIntyre, por seu turno, tendo em mente o contexto de fala inglesa, aponta para a disposição curricular que conta com as seguintes indicações:

Matemática até e incluindo o cálculo diferencial, a língua inglesa e a literatura inglesa, incluindo as histórias que eu mencionei anteriormente (algumas delas traduzidas de outras línguas), mas também incluindo pelo menos uma saga islandesa, [...] e alguns Shakespeare, pelo menos onde outro idioma e uma boa história, juntamente com o tipo de estudos cívicos que descrevi acima e, claro, algumas ciências experimentais e observacionais. Aqui é um erro começar com física e química. Astronomia, meteorologia e geologia são ciências muito mais acessíveis em um nível elementar. E as técnicas físicas e químicas que são necessárias para entender a explicação dos movimentos planetários ou o que é um cometa e por que os vulcões irrompem, como eles ou porque os furacões continuam imprevisíveis ou o que afeta a erosão do litoral, é melhor e mais fácil de aprender em o curso de busca de respostas para essas questões (MACINTYRE & DUNNE, 2002, p. 14.).

De fato, dentro de uma compreensão comunitarista, o currículo se volta aos anseios da realização da participação dos membros numa sociedade democrática, marcada pela solidariedade e resolução dos conflitos entre as diferentes comunidades. Trata-se assim de uma perspectiva que volta a sua atenção para a recuperação dos laços sociais, de modo que, desde os objetivos, o intento é fazer com que as crianças e os jovens sejam um membro atuante nas atividades das suas comunidades. Dessa feita, a ideia de um currículo comum está posta na direção de promover a integração e a aceitação das diferentes culturas e

valores de uma sociedade sem que, com isso, percam-se os elementos que corporificam a identidade de cada qual.

#### 4. A AGENDA COMUNITARISTA NA EDUCAÇÃO

Seguindo Arthur & Bailey (ARTHUR & BAILEY, 2002, p. 134-44; ARTHUR, 2010; 2012, p. 16-7), que escrevem desde o contexto britânico, pode-se sumarizar as principais teses da agenda comunitarista na educação. Trata-se aqui do núcleo das teses elementares comunitaristas no campo educacional que envolvem especialmente a escola:

- (i) a família deveria ser a educadora moral primária da criança – a família ocupa o núcleo da educação, em termos de fonte primária de formação;
- (ii) a educação do caráter inclui o ensino sistemático de virtudes na escola – trata-se aqui da admissão do ensino de virtudes baseadas na tradição das comunidades;
- (iii) o *ethos* da comunidade tem uma função educativa na vida escolar – uma vez que a comunidade é considerada um bem humano e, nesse sentido, certos tipos de obrigações compromissos comuns e valores tem importância e se refletem na vida escolar;
- (iv) as escolas deveriam promover os direitos e as responsabilidades inerentes à democracia – são os compromissos relativos à participação e ao engajamento na vida comunitária como retorno dos direitos os quais são desfrutados por cada qual na condição de cidadão e membro de uma comunidade;
- (v) o serviço comunitário é uma parte importante da educação da criança na escola – trata-se de considerar que alguns serviços comunitários deveriam integrar o currículo por promoverem e encorajarem nos jovens, através do trabalho e da participação na comunidade local, o envolvimento na vida comunitária para além da escola;
- (vi) o maior propósito do currículo escolar é ensinar as habilidades da vida política e social – pois, considerando que a participação cívica é encorajada, as habilidades necessárias para a participação na vida social e política deveriam estar presentes no currículo, de forma a que desenvolvam um raciocínio direcionado a estas áreas, considerando as posições dos outros e

agindo para o benefício da sociedade;

- (vii) as escolas deveriam promover o entendimento ativo do bem comum – diz respeito ao fato de que as crianças deveriam ser encorajadas participar conjuntamente de processos compartilhados nos quais elas poderiam ter uma experiência criadora de bem comum, como interesse coletivo, para elas mesmas, de forma a estimularem a prática da cooperação, amizade e participação; e
- (viii) as escolas religiosas são capazes de operar uma versão da perspectiva comunitarista – no sentido de que, por serem escolas de diferentes credos confessionais, são comunidades de lugar e memória e evidenciam muitos dos aspectos acima indicados.

Com base nesse núcleo temático ofertado por Arhur (1998, 2012) e Arthur & Bailey (2002), tem-se o horizonte das implicações e das questões que estão presentes nas reivindicações comunitaristas para a educação. É importante dizer que elas não são exaustivas, mas oferecem a oportunidade de reflexão sobre como a educação e, em particular, as instituições educacionais, podem aguilar o envolvimento das crianças e dos jovens com as suas comunidades, no interior das quais a identidade é constituída.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A filosofia política, desde o aparecimento de *TJ*, em 1971, tem sido um espaço intelectual fecundo para proposições a respeito dos valores mais elevados da existência social. Não apenas a economia, a psicologia, a sociologia ou o direito, mas a educação, inclusive, tem recuperado suas relações com a filosofia política. O debate em torno da justiça na educação é um indicativo que aponta para essa direção. Na verdade, o que se percebe é que a atual agenda de questões da filosofia política, mais do que recuperar, põe em relevo os próprios fins da educação, se se quiser nomear dessa forma, quando se considera o debate liberal-comunitarista.

Os comunitaristas, que são um grupo de pensadores heterogêneo e com interesses filosóficos bastante variados, estão arrolados mais por um conjunto de críticas afins ao liberalismo, o qual tem em Rawls sua versão paradigmática (mas não exclusiva, já que pensadores que se mostram simpáticos aos pressupostos liberais estão incluídos), do que

pelas críticas que seguem concepções distintas, como aquela do marxismo ou mesmo do feminismo. Os pontos em relação aos quais convergem, em termos de crítica, são muitos, as podem ser sumarizados nos seguintes tópicos: (i) concepção de pessoa; (ii) individualismo associal; (iii) universalismo; (iv) neutralidade liberal; (v) subjetivismo latente; e (vi) tensão entre autonomia individual e esfera pública. Com efeito, a educação é parte desse mote de questões associadas à crítica comunitarista do liberalismo, ainda que o número de trabalhos dedicados ao tema não seja tão numeroso em relação às demais temáticas. A educação, por óbvio, ocupa um espaço muito maior nas teorias comunitaristas do que nas liberais, as quais defendem uma concepção bem mais restrita de educação, quando defendem – é o caso, aqui, da teoria de Nozick, que não a engloba, mas não de Rawls e Ackerman, que a mencionam.

Não obstante, na visão comunitarista, a educação está associada à transmissão de uma herança cultural através da qual, calcada numa concepção de comunidade que age ativamente na constituição da identidade pessoal, percebem-se obrigações fundamentais em vista de um bem comum. O lugar da educação na crítica comunitarista do está particularmente presente em todos os elementos que perfazem do *self* um agente constituído de relações comunitárias, uma vez que a educação é uma expressão dos vínculos comunitários e interpessoais. Daí que se indagar pela educação nesse cenário é se perguntar pelas suas bases normativas, pois se tem presente os elementos que configuram as relações das pessoas no contexto da autocompreensão cultural e das comunidades concretas que as constituem como *self*.

Nesse sentido, discutiram-se três pontos especiais, a saber: (i) a concepção de educação e de escolar; (ii) a cidadania comunitarista; e (iii) o currículo comum. Quanto ao primeiro ponto, a cidadania comunitarista implica o envolvimento de cada qual dos indivíduos na sua vida política, posto que é através desse envolvimento que se realiza plenamente. Quanto ao segundo ponto, especialmente com base em Walzer, argumentou-se a respeito de um currículo comum o qual valoriza os valores e as tradições da comunidade ou grupo social, os quais são, por sua vez, a base dos direitos liberais. Entendeu-se que uma base curricular comum bem articulada valoriza as tradições comunitárias e promove a participação na vida política, como extensão da vida comunitária.

Por fim, resumiu-se o que se nomeou como agenda comunitarista para a educação. Referem-se às principais implicações, em termos de instituição escolar e educacional. Estes

pontos foram sintetizados em oito afirmações, vale dizer: (i) a família deve ser a educadora moral primária da criança; (ii) a educação do caráter inclui o ensino sistemático de virtudes na escola; (iii) o *ethos* comunitário tem uma função educativa na vida escolar; (iv) as escolas devem promover os direitos e as responsabilidades inerentes à democracia; (v) o serviço comunitário é uma parte de relevo da criança na escola; (vi) o maior propósito do currículo escolar é ensinar as habilidades necessárias à participação na vida política e social; (vii) as escolas devem promover o entendimento ativo do bem comum; e, por fim, (viii) as escolas religiosas são capazes de promover uma versão da perspectiva comunitarista de educação.

É dessa forma que se tratou da educação neste debate entre liberais e comunitaristas. Os efeitos para a educação são profundos e ainda estão sendo avaliados. Mas, é certo, inicialmente foi capaz de fazer com teorias liberais, de inclinação igualitarista, dessem um espaço maior para a educação, como indicam o conjunto de trabalhos apresentados na introdução.

## REFERÊNCIAS

- ARTHUR, James. *Communitarianism*. In: ARTHUR, J & PETERSON. A. **The Routledge Companion to Education**. London and New York: Taylor e Francis, 2012.
- \_\_\_\_\_. *Communitarianism: What are implications for education?*, **Educational Studies**, Vol. 24, Issue 3, Nov, 1998.
- \_\_\_\_\_. & BAILEY, Richard. **Schools and Community. The Communitarian Agenda in Education**. London and New York: Taylor & Francis, 2002.
- BRIGHOUSE, Harry. *Liberalismo e Política da Educação Pública: Entrevista com Harry Brighouse por Michael F. Shaughnessy e Mitja Sardoč*. In: GHIRALDELLI JR, P.; SHAUGHNESSY, M. F.; SARDOC, M.; BENDASSOLLI, P. F. (Orgs.). **Filosofia, Educação e Política**. Rio de Janeiro: DPA, 2003.
- \_\_\_\_\_. **On Education**. New York: Taylor & Francis e-Library, 2006.
- \_\_\_\_\_. **School Choice and Social Justice**. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- CALLAN, E. **Creating Citizens: Political Education and Liberal Democracy**. Oxford: Clarendon Press, 1997.
- CARDIM, C. H. *Prefácio*. In: RAWLS, J. **O Liberalismo Político**. São Paulo: Editora Ática, 1999.
- CARR, David. **El Sentido de la Educación. Uma Introducción a la Filosofía y a la Teoría de la Educación y de la Enseñanza**. Barcelona: Editotial GRAÓ, 2005.
- COSTA, M. Victoria. **Rawls, Citizenship, and Education**. New York: Taylor & Francis, 2011.
- \_\_\_\_\_. *Rawlsian Civic Education: Political not Minimal*. **Journal of Applied Philosophy**, Vol. 21, nº. 1, p. 1-14, 2004.
- DICKSON, Elizabeth. *A Communitarian Theory of the Education Rights of Students with Disabilities*. **Educational Philosophy and Theory**, Vol. 44(10), p. 1093-1109, 2011.
- ETZIONI, Amitai. **La Tercera Via: hacia una buena sociedad. Propuestas desde el comunitarismo**. Madrid: Trotta, 2001.
- \_\_\_\_\_. **The Spirit of Community: the reinvention of American society**. New York: Touchstone, 1993.
- \_\_\_\_\_. **The Common Good**. Cambridge: Polity Press, 2004.
- FORQUIN. Jean-Claude. *La Critique Communiste du Libéralisme et ses Implications Possibles pour l'Éducation*. **Revue Française de Pédagogie**, nº 143, p. 113-139, avril-juin, 2003.
- GALSTON, W. *Civic Education in the Liberal State*. In: ROSENBLUM (Org.) **Liberalism and Moral Life**. Cambridge (Mass) and London: Harvard University Press, 1989.
- GUTMANN, Amy. **Democratic Education**. Ed. Rev. Princeton: Princeton University Press, 1999.
- JUÁREZ, Rodrigo S. *El Concepto de Ciudadanía en el Comunitarismo*. **Revista Mexicana de Derecho Constitucional**, Núm. 23, Jul-Dec, p. 153-74, 2010.
- KEENEY, Patrick. **Liberalism, Communitarianism and Education: Reclaiming Liberal Education**. Hamshire: Ashgate, 2007.



- KYMLICKA, Will. **Filosofia Política Contemporânea**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights**. Oxford, Clarendon Press, 1995.
- LEVINSON, M. **The Demands of Liberal Education**. Oxford: Oxford University Press, 1999.
- MACEDO, Stephen. *Liberal Civic Education and Religious Fundamentalism: The Case of God v. John Rawls?*. **Ethics**, Vol. 105, No. 3, p. 468-496, Apr., 1995.
- \_\_\_\_\_. **Diversity and Distrust: Civic Education in a Multicultural Society**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2000.
- MACINTYRE, Alasdair. *Alasdair MacIntyre on Education: In Dialogue with Joseph Dunne*. **Journal of Philosophy of Education**. 36 (1), p. 1-19, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Aquinas's Critique of Education: Against his own Age, Against ours*. In RORTY O. (Ed.). **Philosophers on education: New historical perspectives**. London: Routledge, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Depois da Virtude: um Estudo em Teoria Moral**. Bauru: EDUSC, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Justiça de Quem? Qual racionalidade?** 3ª. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.
- \_\_\_\_\_. *I'm not a Communitarian, But ... The Responsive Community* 1, pp. 91–92.
- \_\_\_\_\_. *The Idea of an Educated Public*. **Education and Values**. Ed. Graham Haydon. London: University of London, 1987.
- \_\_\_\_\_. *The End of Education: The Fragmentation of the American University*. **Commonweal**. N° 133. V. 18. Oct. 20, p. 10-14, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Three Rival Versions of Moral Enquiry: Encyclopaedia, Genealogy, and Tradition**. Indiana: University of Notre Dame, 1990.
- MATTEUCCI, N. *Liberalismo*. In: BOBBIO, Norberto, MATTEUCCI, N., & PASQUINO, G. **Dicionário de Política**. 11ª ed. Brasília: Editora UnB, 1998.
- MULHALL, S. & SWIFT, A. **Liberals and Communitarians**. Oxford: Blackwell Publishing, 1992.
- MURPHY, Mark. **Alasdair MacIntyre**. Cambridge: Cambridge Press, 2003.
- NAVAL, Concepcion. **Educar Ciudadanos. La Polémica Liberal-Comunitarista en la Educación**. 2ª Ed. EUNSA: Pamplona, 2000.
- NOZICK, Robert. **Anarquia, Estado e Utopia**. Editora Jorge Zahar: Rio de Janeiro, 1991.
- NUSSBAUM, Martha. *Not For Profit. Why Democracy needs the Humanities*. Princeton: Princeton University Press, 2010.
- OLIVEIRA, N. *Revisitando a Crítica Comunitarista ao Liberalismo: Sandel, Rawls e Teoria Crítica*. **Síntese - Rev. de Filosofia**, Vol. 41, N° 131, p. 393-413, 2014.
- PETRUCCIANI, S. **Modelos de Filosofia Política**. São Paulo: Paulus, 2014.
- RAWLS, John. **A Theory of Justice**. Cambridge: Harvard University Press, 1971.
- \_\_\_\_\_. **Justiça como Equidade: uma Reformulação** São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- \_\_\_\_\_. **O Liberalismo Político**. São Paulo: Martins Fontes, 2016.
- \_\_\_\_\_. **O Liberalismo Político**. São Paulo: Editora Ática, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Political Liberalism**. New York, NY: Columbia University Press, 1993.

- RODRÍGUEZ, Rubén BENEDICTO. *Liberalismo y Comunitarismo: Un Debate Inacabado*. **STVDIVM. Revista de Humanidades**, 16, pp. 201-229, 2010.
- ROHLING, M. *O Comunitarismo e a Educação: Algumas Considerações*. In: WERLE, Denílson; PIROLI, Diana; BORBA, Eduardo; SELL, Jorge A.; ALI, Nunzio; XAVIER, Raquel B. C. (Org.). **Justiça, Teoria Crítica e Democracia**. Florianópolis: Nefiponline, 2017, v. 1, p. 262-280.
- \_\_\_\_\_. *Da Formação Moral à Educação Cívica. A Educação e o Liberalismo Político de Rawls*. In: BORBA, E.; WERLE, D. L.; CIPRIANI XAVIER, Raquel. B.; PIROLI, D.; ALI, N.; SELL, J. A. (Org.). **Justiça, Teoria Crítica e Democracia**. Vol. II. Florianópolis: Nefiponline, 2018.
- SANDEL, Michael. **O Liberalismo e os Limites da Justiça**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2005.
- SILVA, Sidney R. *A Concepção Comunitarista da Democracia e a Educação*. **Revista Eletrônica de Educação (São Carlos, UFSCar)**. Vol. 3, Núm. 1, p. 111-26, mai, 2009.
- TAYLOR, Charles. **Argumentos Filosóficos**. São Paulo: Loyola, 2000.
- \_\_\_\_\_. **As Fontes do Self. A Construção da Identidade Moderna**. 3ª ed. São Paulo: Loyola, 2011a.
- \_\_\_\_\_. **A Ética da Autenticidade**. São Paulo: É Realizações, 2011b.
- \_\_\_\_\_. **El Multiculturalismo y la Política del Reconocimiento**. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Los Problemas de la Sociedad Multicultural* (Entrevista dada a María Elósegui). **Debats**, nº 47, p. 41-6, 1994
- THEOBALD, Paul & SNAUWAERT, Dale T. *Editors' Introduction*. **Peabody Journal of Education**, Vol. 70, No. 4, Education and the Liberal-Communitarian Debate (Summer, 1995), pp. 1-4.
- THIÉBAULT, C. **Los Límites de la Comunidad**. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales, 1994.
- YOO, Jae-Bong. *The Self and Society in Education: A Communitarian View*. **SNU Journal of Education Research**, vol.10, p. 1-17, 2000.
- WALZER, Michel. *A Decent Education* (Editor's Page). **Dissent** (New York), p. 4, Fall 2001.
- \_\_\_\_\_. *All God's Children Got Values*. **Dissent** (New York), p. 35-40, Spring, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Education for a Democratic Culture: I*. **Dissent** (New York), p.107-21, Spring, 1959a.
- \_\_\_\_\_. *Education, Democratic Citizenship and Multiculturalism*. **Journal of Philosophy of Education**, Vol. 29, issue 2, p. 181-9, 1995.

- \_\_\_\_\_. **Esferas da Justiça: uma Defesa do Pluralismo e da Igualdade.** Trad. Bras. Jussara Simões São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Moral Education and Democratic Citizenship.* In: CALVERT (Org.) **To Restore American Democracy: Political Education and the Modern University.** Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, 2006.
- \_\_\_\_\_. *Paul Goodman's Community of Scholars.* **Dissent** (New York), p. 21-7, Winter 1964.
- \_\_\_\_\_. **Política e Paixão: Rumo a um Liberalismo mais Igualitário.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Politics and Passion.** Yale University Press, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Spheres of Justice: An Defense of Pluralism and Equality.** Oxford: Blackwell, 1983.
- \_\_\_\_\_. *The American School: II.* **Dissent** (New York), p. 223-36, Summer, 1959b.
- WEINSTOCK, Daniel. *Communitarianism.* In: MANDLE, Jon & REIDY, David (Org.). **The Cambridge Rawls Lexicon.** Cambridge: Cambridge University Press, 2014.
- WERLE, Denilson. L. *O Liberalismo Contemporâneo e seus Críticos.* In: MELO, R.; RAMOS, F. C.; FRATESCHI, Y. (Org.). **Manual de Filosofia Política.** São Paulo: Saraiva, 2012.