

## **A ÉTICA NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: ENTRE O COMUNITARISMO E O LIBERALISMO**

**SILVA**, Sidney Reinaldo da –UTP

**GT:** Filosofia da Educação /n.17

**Agência Financiadora:.** Não contou com financiamento.

### **INTRODUÇÃO**

O tipo de pessoa que somos e o que pensamos de nós mesmos são definidos pela forma socioeconômica na qual estamos inseridos. Supondo isso, podemos investigar até que ponto um povo é afetada pela concepção de moral política e publicamente estabelecida em sua sociedade. Nesse sentido, a autonomia da reflexão moral é relativa, o que não impede, contudo, o estabelecimento de critérios para se pensar questões morais dentro da esfera da ética, desde que esta seja focalizada de modo que possa lidar com a rede de ideologias e utopias que a perpassa, sem comprometer a sua racionalidade.

Neste texto, discuto a ética nos PCNs -Parâmetros Curriculares Nacionais (1988) a partir de duas tendências contemporâneas da moralidade: o *liberalismo* e o *comunitarismo*. Estas são duas concepções antagônicas de pessoa, Estado e formação moral. Contudo, esse antagonismo não se apresenta expressamente na discussão ética dos PCNs, o que acaba por gerar certa confusão conceitual na forma como os argumentos a favor dos temas transversais são apresentados. Assim, recomendações ancoradas em concepções comunitaristas da cidadania são propostas juntamente com concepções liberais de formação moral.

Tanto a perspectiva comunitarista quanto a liberal dizem respeito à autonomia da pessoa e às possibilidades e limites da formação moral. Eles fazem parte de uma reflexão a respeito da relação entre identidade pessoal, conduta e contexto social. Enquanto os liberais supõem inicialmente o indivíduo como pessoa autônoma, livre e racional para regulamentar a sociedade e estabelecer as prioridades políticas e administrativas, os comunitaristas admitem a natureza sócio-cultural da identidade pessoal e a dimensão coletiva como eixo da ação reguladora do poder público. Essa diferença produz concepções diversas de Constituição, cidadania e educação comum. Discuto essa questão na perspectiva ética, argumentando do interior da razão prática, sem descuidar do caráter tênue das possibilidades e dos limites dessa forma de investigação para se pensar a educação.

## O ENFOQUE ÉTICO DOS PCNs

Conforme indicado nos PCNs, no Brasil, a ética, ao ser dissolvida de seu caráter disciplinar, tornou-se uma atividade pedagógica disseminada, perpassando transversalmente os diversos domínios da educação formal. Como tema transversal, a ética não se constitui numa nova área, mas passa a ser tratada como integrada nas diferentes disciplinas e áreas tradicionais, como ocorre com a questão ecológica, a pluralidade cultural e a saúde. A ética é reconhecida como fundamental dentro e fora da sala de aula, no convívio em que estão envolvidos todos os sujeitos da comunidade.

Não me deterei na descrição e a explicação documental e do que vem acontecendo nas escolas, mas na apresentação e justificação das indicações para o trabalho pedagógico presentes nos PCNs. Assim, suponho que a razão moral nos possibilita discutir a respeito das pretensões de correção apresentadas por um discurso normativo, em que está se sugerindo como as coisas deveriam ser.

## COMUNISTARISMO E LIBERALISMO

O debate em torno da precedência do indivíduo ou da sociedade, do todo ou da parte, é tão antigo quanto o são as ciências humanas. A tradição aristotélica acentuou a *polis* como dimensão fundamental do ser humano. O *zoon politikon* realiza sua natureza interna no quadro social dado pela coletividade política. No Projeto Iluminista, o indivíduo torna-se a chave para se compreender e ordenar a sociedade. A ética kantiana supõe a autonomia da pessoa como eixo para se regular as relações entre indivíduos concebidos formalmente como livres e iguais. A ordem social liberal iluminista funda-se na idéia de que os indivíduos podem emancipar-se da contingência e da particularidade da tradição, através do recurso a normas universais.

A concepção comunitarista muito deve também a Vico e Herder. Para os quais, escreve MacIntyre, “a moralidade que não for moralidade de determinada sociedade não se encontra em lugar nenhum” (2001, p. 446). Hegel retoma a perspectiva social para determinar o caráter intersubjetivo da pessoa. Ele continua com a idéia aristotélica “segundo a qual na natureza do homem já estão inscritas como um substrato relações de comunidade que na polis alcançam um desdobramento completo”(HONNETH, 2003, p. 43).

No pensamento contemporâneo, o debate entre liberais e comunitaristas se deu a partir da obra de Rawls, denominada *Uma teoria da Justiça* (2000a). Nesta obra encontram-se fundamentos da concepção liberal da pessoa e do Estado. É retomada, como ponto de partida, a concepção kantiana de um reino dos fins constituído por pessoas livres e iguais. A sociedade democrática bem-ordenada não é pensada conforme o modelo comunitarista, que Rawls denominou, em seu texto *O liberalismo político* (2000b), de concepção abrangente. Não há fins coletivos filosóficos, religiosos, morais ou econômicos anteriormente concebidos que justifiquem ou definam de antemão hierarquias de privilégios e direitos (2000b, p.85). Ao contrário da comunidade, a sociedade bem-ordenada não seria governada por uma doutrina moral segundo a qual as pessoas seriam educadas e as instituições, cargos e carreiras seriam regulamentadas (p.86). Contudo, a sociedade não é concebida como uma associação de indivíduos com fins particulares que estabeleceriam um poder público para assegurar contratos, manter as regras da economia de mercado e garantir a segurança, como supõe o liberalismo iluminista. Isso seria negligenciar o papel anterior fundamental das instituições sociais básicas, do mundo próprio que elas estabelecem, “em cujo interior, e somente nele, podemos com todos os cuidados –alimentação, educação e certa dose de sorte - nos transformar em cidadãos livres e iguais” (2000b, p. 87).

Contudo, a sociedade bem-ordenada, na perspectiva liberal de Rawls, regula-se conforme princípios da justiça publicamente reconhecidos. Esses princípios seriam autonomamente instituídos pelos indivíduos que a compõem, que os reconhecem como expressões da racionalidade e da liberdade de cada um considerado como pessoa moral. Cada indivíduo tende a atuar conforme os princípios da justiça e sabe também que os demais fazem o mesmo. Ao se formar os novos membros da coletividade com esse mesmo espírito de confiança mútua, a estabilidade da sociedade é assegurada, de modo que a sua estrutura básica, regulada por princípios eqüitativos de justiça, perduraria ao longo das gerações.

O que garante a estabilidade não é, contudo, meramente a aprendizagem dos valores da geração anterior ou a força da tradição, mas o reconhecimento mútuo entre os membros das diferentes gerações da congruência entre o justo e o bem. O bem pode ser focado em três sentidos: como boas coisas; como boas atividades e como “capacitadores” para se adquirir os outros bens. O bem se refere, outrossim, ao plano de vida de cada indivíduo. Os

fins que cada um se propõe e a racionalidade instrumental para promovê-lo expressam o bem.

É a partir disso que Rawls fala de leis da psicologia do desenvolvimento humano que regulariam o aparecimento do senso de moral individual. A questão da formação moral e das políticas educacionais refere-se à possibilidade de se produzir essa congruência entre o justo e o bem, sem a qual uma sociedade não se tornaria estável. A congruência é possível devido ao fato de as pessoas possuírem um senso moral que se revela em duas capacidades fundamentais. Uma se refere à capacidade de conceber um bem, de poder promovê-lo ou mudá-lo, se for o caso. Trata-se da racionalidade ou capacidade de conceber e implementar planos coerentes de vida. A outra forma tomada pelo senso moral refere-se à capacidade de propor e aceitar acordos justos e de agir conforme o que foi consensualmente estabelecido. Essa capacidade revela-se na razoabilidade que expressa a reciprocidade com a qual se poderia promover um sistema cooperativo em que os encargos e os benefícios seriam equitativamente distribuídos entre membros consorciados. A congruência se daria com a compatibilidade entre o racional e o razoável, entre o bem e o justo, o que deveria ocorrer quando os indivíduos crescessem em instituições reguladas por princípios de justiça equitativos.

As pessoas são tomadas no aspecto moral justamente para serem enfocadas como iguais. Isso não poderia ser garantido com base nos aspectos econômicos, na pertença aos grupos sociais, nem pelos dotes naturais e pela história de vida. Trata-se de impedir que aspectos arbitrários ou contingentes do ponto de vista moral, como os dotes naturais e as circunstâncias sociais, fossem usados como trunfos na demanda de vantagens econômicas e políticas.

A concepção de pessoa é também independente das concepções abrangentes presentes na sociedade, em especial aquelas ligadas às religiões e aos ideários morais. A pessoa é tomada como sendo adequada para se pensar uma concepção de justiça política e social. Ela “caracteriza a maneira segundo a qual os cidadãos devem pensar a si mesmos e uns aos outros em suas relações políticas e sociais” (2000b, p. 428). Trata-se do estatuto público das pessoas, que as define como sendo livres e iguais e capazes de integrar-se em esquemas sociais cooperativos ao longo da vida.

Dessa concepção de pessoa decorre a idéia de liberdades fundamentais, que os termos eqüitativos da cooperação social devem proteger. Ao supor que as pessoas têm concepções de bens diferentes e incomensuráveis, a única forma de proteger o pluralismo razoável como valor básico das sociedades com tradição de instituições livres e democráticas é a garantia das liberdades fundamentais.

As pessoas são concebidas como autônomas em dois momentos. Elas são restritamente autônomas no sentido de que as obrigações que reconhecem são auto-impostas segundo um esquema eqüitativo de deliberação coletiva; mas quando tais obrigações na forma dos princípios de justiça são adotadas pela partes, elas são aceitas e aplicados na sociedade por cidadãos, que agem com plena autonomia.

A autonomia refere-se também a idéia de que as pessoas não se concebem como indissolúvelmente vinculadas a qualquer fim último específico. Elas são tomadas como sendo sempre capazes de avaliar e revisar seus objetivos à luz de considerações razoáveis. Supõe-se também que as pessoas livres são responsáveis por seus interesses e fins. Elas seriam capazes de assumir a responsabilidade de controlar e revisar suas necessidades e desejos. A autonomia da pessoa é plena no sentido que inclui não apenas a capacidade de ser racional, mas também de promover sua concepção do bem de forma compatível com os termos eqüitativos de cooperação social. A plenitude da autonomia se dá na vivência em uma sociedade bem-ordenada: a autonomia dos vários elementos da sociedade requer que, dentro de certa esfera, eles atuem a partir de seus próprios princípios, concebidos de maneira a se harmonizar com a natureza particular de cada um”(2000b, p. 314). A concepção de pessoa como livre e igual, como autônoma no sentido liberal, é estabelecida com propósitos normativos, como desafios para se bem ordenar uma sociedade frente ao multiculturalismo. Rawls propõe uma concepção política e não metafísica da pessoa, como forma de se distanciar das críticas comunitaristas a sua concepção de pessoa. Tratar-se-ia, segundo ele, de uma concepção em conformidade com a tradição dos povos liberais.

A filosofia e o movimento comunitarista surgem 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, que estaria ainda presente na concepção de pessoa rawlseana. Ao eu agência ou faculdade de conhecer, deliberar e agir “*desengagé*”, livre e racional, enfim, independente de qualquer contexto,

os comunitarista opõem um eu situado dentro de um contexto de compreensão, de uma tradição. A filosofia comunitarista integra o eu empírico e o eu fenomênico kantiano, superando a dicotomia entre o sensível e o inteligível, o que não teria sido feito por Rawls, mesmo quando ele afirma o caráter político e não metafísico de sua teoria.

Os comunitaristas supõem que as sociedades são comunidades constituídas em vista de bens comuns. Para julgar se uma sociedade é justa ou 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 das regras, ela opõe uma ética das virtudes e seu conceito fundamental é a idéia de bem. A justiça é definida conforme o mérito, dado sempre dentro de um contexto social. A razão prática é contextualizada também no sentido de que ela não procura apenas construir fórmulas que depende 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 papéis ganham expressão” (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 inautêntica 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 como no social, 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”; 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, o que se coaduna com a identidade dominante ou majoritária (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, definida por Kant, de o agente racional dirigir a própria vida através de princípios. O Estado, na acepção tayloriana, não se incumbe de promover o direito, um sistema que regule a convivência entre agentes livres, racionais e iguais na perspectiva da justiça. Ele é 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 liberalismo.

### **A FORMAÇÃO MORAL LIBERAL E COMUNITÁRIA**

Para o liberalismo iluminista a base da formação do cidadão é a escola obrigatória em que apenas os elementos universais deveriam ser trabalhados. Ela não deveria ter compromissos com tradições, com culturas particulares e valores específicos. A escola deveria expressar a razão, a verdade científica e os direitos humanos universais. Nela seria constituído um ambiente em que a dimensão epistêmica do sujeito sobrepor-se-ia as suas

tendências psicológicas, de modo a favorecer o desenvolvimento de sua identidade de pessoa livre e racional, isenta dos preconceitos locais. Essa formação se daria, sobretudo, com a ruptura curricular frente à cultura e o cotidiano dos alunos. A escola seria também o lugar em que as crianças aprenderiam a diferenciar a esfera pública do âmbito privado. Luc Ferry expressa bem o sentido desse ideário liberal universalista:

“É o universalismo abstrato, no sentido etimológico do termo. Independente do seu enraizamento em tal ou tal comunidade, o ser humano tem direitos e esses princípios abstratos são precisamente universais, subentendendo-se que na esfera privada se podem encontrar pertenças comunitárias diversas e respeitá-las, mas não ao nível público” (1997, p. 190).

L. Ferry vai contra o sistema de ações afirmativas e de cotas, pois isso quebraria totalmente o espírito da ética iluminista que defende. Seu temor é o de que do direito à diferença à diferença dos direitos, vai apenas um passo (1997, p. 194).

É a questão da diferença o cerne da concepção de escola multi/intercultural e da crítica ao iluminismo. Soluções liberais pluralistas são inspiradas também em Rawls. Esse autor propõe uma nova forma de fundamentar o liberalismo, destituindo do caráter metafísico e epistêmico da concepção liberal iluminista, o que exigira novos princípios para a formação moral.

A base da concepção de uma educação liberal democrática seria o desenvolvimento de capacidades que permitissem ao indivíduo, como membro autônomo de uma sociedade democrática, conceber, implementar e revisar sua concepção de bem. Cabe a ela também possibilitar a formação de cidadãos razoáveis, capazes de propor e aceitar acordos decentes e de concordarem com princípios que delimitem um esquema justo de convivência harmônico e estável.

Segundo Rawls, nenhuma concepção abrangente ou comunitária, por mais que penetrasse no interior da “cultura pública”, poderia constituir-se numa base comum para a construção de uma democracia constitucional e para conceber princípios de justiça para o ordenamento social. Uma comunidade unida pela aceitação de uma única doutrina abrangente, exigiria o uso do poder opressivo estatal para manter a comunhão política, ocorrendo, então, o fato da opressão. Toda forma de intolerância seria uma prática não razoável. O pluralismo seria uma realidade histórica que teria vindo para ficar. Não se trataria de um fenômeno passageiro que seria superado no momento em que uma determinada concepção abrangente tomasse o poder.

A questão é a de saber como os cidadãos, que continuassem profundamente divididos em relação às doutrinas religiosas, filosóficas e morais, poderiam manter, apesar disso, uma sociedade democrática e estável. Os cidadãos são concebidos como livres e iguais numa perspectiva passível de ser compartilhada por todos. Não se trata, portanto, de uma concepção religiosa ou filosófica da pessoa, mas pública e normativa. Assim, Rawls propõe uma concepção da pessoa como “uma unidade básica de pensamento, deliberação e responsabilidade”, adaptada a uma concepção política de justiça e não a uma doutrina abrangente (2000b, pp. 60-1). Uma sociedade justa deveria admitir a existência de várias doutrinas abrangentes razoáveis e conflitantes, cada qual com suas próprias concepções de bem e cada qual coerente com a concepção política de pessoa. Assim se produziria um equilíbrio entre valores políticos e não políticos, um consenso sobreposto (*overlapping consensus*) entre eles.

Cabe ao ensino desenvolver a capacidade de participar do debate público. Deve se aprender quando e como discordar publicamente, e saber apresentar razões apropriadas para avaliar as instituições. O cidadão deve saber que nem todo valor passará no teste discursivo ou será um valor político, e que nem todo equilíbrio de valores é razoável. Aprenderia também que é inevitável e desejável que os cidadãos tenham visões diferentes do que vem a ser uma concepção política mais apropriada, pois a cultura política pública está fadada a conter diferentes idéias fundamentais, que podem ser desenvolvidas de formas diferentes. E seria aprendido também que o contínuo debate ordenado entre elas é a forma mais confiável de descobrir qual é a mais razoável, se alguma o é (2000b, p. 277).

É necessário aprender na escola a conciliar os dois traços da identidade moral. Com isso, o ensino levaria a pessoa a entender-se criticamente como pertencendo a uma associação moldada por uma doutrina abrangente ou por fins intrínsecos definidos pelos interesses de associações as quais ela pertence. Por outro lado, aprender-se-ia o significado do pertencimento a uma democracia que lhe exige expressar a partir do ponto de vista político, compartilhado por todos, ainda que deferentes doutrinas abrangentes razoáveis fossem professadas. A formação cívica tornaria também o cidadão disposto a dar a sua contrapartida de justiça contribuindo para com o fundo público que garantiria um patamar de vida decente para todos os membros da sociedade de cujo esquema cooperativo se é beneficiado.

Um estudo mais específico da escola conforme o pensamento de Rawls 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 demasiadas 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.

Para os comunitaristas, essa proposta de formação de uma pessoa com duas características, uma pública e uma privada, seria impossível, devido à impossibilidade de se pensar um indivíduo fora do seu contexto comunitário. 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, 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 a 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 educação comunitária forma a pessoa em sua totalidade como membro de uma comunidade. A educação não se limita ao desenvolvimento do raciocínio moral. O aprendizado é um comportamento cultural e afetivo. A moralidade não resulta de escolhas individuais, 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 coesão e a estabilidade social.

Para o comunizarismo fundamentalista, 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 retrogradadas, que em nome da tradição impõe valores, molda condutas, ensinando diretamente valores. No prisma fundamentalista, a escola perderia o seu caráter multicultural.

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 vistas comuns ou de conversões mútuas.

Enquanto o comunitarismo apresenta-se como uma forma de ensinar diretamente valores morais, fazendo apelos para os sentimentos de pertença ao grupo, numa atitude que despreza o intelectualismo e o cognitivismo, supondo que as virtudes se desenvolvem a partir de práticas que predispõem aos hábitos considerados tradicionalmente bons, o liberalismo supõe o desenvolvimento natural de capacidades morais vinculadas ao desenvolvimento de raciocínios lógicos, que possibilitam o colocar-se no lugar do outro, a troca simulada de papeis. Na perspectiva liberal, o ambiente de formação moral deve ser livre de autoritarismo e de práticas doutrinadoras, de forma que a experiência democrática favoreça o desenvolvimento da capacidade de ser racional e razoável, de cooperar e de respeitar regras coletivamente estipuladas. Assim, os valores são construídos, e toda forma de ensiná-los diretamente seria indevida.

### **O MULTICULTURALISMO E O LIBERALISMO NOS PCNS**

Os PCNs surgem num contexto em que no Brasil se reconhece oficialmente, através da Constituição de 1988, os direitos universais do ser humano, a igualdade entre os indivíduos e a diversidade cultural e étnica. Assim, a brasilidade, o caráter pluricultural brasileiro, torna-se um exemplo para o mundo. Os PCNs partem da idéia de que é possível conciliar a universalidade dos direitos humanos com a diversidade cultural e étnica. Propõe também que a escola leve em conta a possibilidade de se combater a desigualdade de

condições sociais, a injusta divisão da renda e de oportunidades. Esses pressupostos delineiam o escopo dos PCNs, dando fundamento para se pensar uma educação comprometida com a justiça social, a pluralidade cultural e a idéia de brasilidade, de uma comunidade fraterna se perpetuando e se aperfeiçoando num contínuo processo de aprendizagem da necessidade de se tornar equitativa as condições em que um reconhecimento mútuo autêntico deveria se dar entre os cidadãos. Para isso, os movimentos sociais, as organizações coletivas são concebidas como mediadoras da ação do cidadão na sociedade e na constituição do Estado (p. 154). Valoriza-se o ponto de vista dos grupos sociais para a compreensão dos processos culturais envolvidos na formação da população brasileira. O ser humano é concebido como agente social produtor de cultura. Assim valoriza-se a circulação de informação para a organização coletiva e como fundamento da liberdade de expressão e associação. Nesse sentido é que se retoma o espírito da Constituição de 1988 e a forma como ela correlaciona os direitos individuais e coletivos. Os PCNs recomendam que o trabalho pedagógico deve partir do conhecimento das demandas sociais existentes no Brasil. A proposta é a de tratar a cidadania a partir de atitude de valorização da solidariedade como princípio ético e como fonte de fortalecimento recíproco. Assim como a Constituição procura reconciliar os direitos individuais e coletivos, os PCNs propõem uma ética que reconheça ao mesmo tempo a dignidade igual dos seres humanos e a necessidade de afirmação da diferença, através do incentivo a uma política que afirme o elemento diferenciador negado no não reconhecimento das características próprias das minorias, que são usadas apenas para discriminar e oprimir.

Discuto agora a concepção de cidadania e os princípios democráticos que a norteiam, bem como o que se propõe nos PCNs como adequado para se desenvolver o trabalho com questões sociais na escola. O referido documento parte expressamente dos princípios da Constituição da República Federativa do Brasil promulgada em 1988. Em conformidade com a Constituição Brasileira, os parâmetros apresentados definem os princípios para educação escolar, dados pelo seguinte elenco: dignidade da pessoa humana, igualdade de direitos, participação e co-responsabilidade pela vida social.

Cabe lembrar que na elaboração da Constituição de 88 prevaleceu o espírito comunitarista. O Estado é visto como agente que promove o bem da comunidade, que deve fazer com que o ideal de justiça social expresso pelos direitos coletivos seja implementado

nacionalmente. Não se trata de um modelo de Estado em que supõe a Constituição como estrutura definidora de direitos, deveres e liberdades gerais de modo que seria deixada ao cidadão a liberdade para perseguir seus fins e bens particulares, individualmente ou em associação. O Estado brasileiro não é mais concebido como neutro, sem princípios éticos reconhecidos pela comunidade, conforme o ideal de justiça positivista e privatista. Trata-se de dar prioridade ao dever de ação e não de omissão do poder público. Parte-se da concepção comunitarista de que a dignidade humana não é um valor abstrato, dogmático dado pelo direito natural ou por uma concepção liberal de pessoa, mas expressa a autonomia ética histórica de pessoas concretas vivendo numa comunidade concreta (CITTADINO, 2000, pp. 18-32).

O Estado deve agir para promover o bem final da comunidade. Segundo Cittadino (2000, p. 21), para o constitucionalismo comunitário brasileiro, “o processo de concretização da Constituição, enquanto efetividade do seu sistema de direitos fundamentais, depende da capacidade de controle, por parte da comunidade, das omissões do poder público”. A Constituição de 88 é concebida seguindo o modelo da abertura e da interpretação comunitária. O círculo de interpretes de seus princípios éticos deve ser ampliado para toda a comunidade em suas várias formas de expressão colegiada. A Constituição comunitarista não é meramente uma estrutura procedimental neutra e reduzida, mas um “completo e exaustivo sistema de direitos, prevendo também os instrumentos processuais elaborados para “garantir a sua efetividade”, cujo sentido é a idéia de promover a dignidade humana e não penas de garantir liberdade e segurança da pessoa e da propriedade.

Ao propor a o reconhecimento e valorização das formas de atuação solidária no âmbito político e comunitário, os PCNs (1988, p 105) vão ao encontro do espírito comunitarista da Constituição de 88. Assim é que a solidariedade é definida como algo que vai além do respeito e da tolerância entre indivíduos, e se expressa no partilhar de interesses e afetos, em que se supõe o “tomar para si questões comuns, responsabilizar-se pessoal e coletivamente por elas” (p. 104).

Mas ao falar em justiça e supor a sociedade democrática baseada na igualdade e na equidade, os PCNs retomam a perspectiva liberal (p. 100). O discurso volta a valorizar o direito, o justo sobre o bem e a virtude comunitarista. Nesse prisma liberal, formação

moral passa a ser concebida de modo construtivista, em que se nega o ensino direto de valores e a familiarização com as práticas solidárias induzidas, tal como supõe o comunitarismo. O respeito mútuo passa a ser concebido como expressão do “caráter universal da dignidade humana e do ideal democrático de convívio social” (p. 96). Assim o ensino da ética nos PCNs refere-se à política da igualdade e não da diferença, como pressupõe a educação comunitarista:

“O princípio de que todas as pessoas merecem respeito, independente de sua origem social, etnia, religião, sexo, opinião, assim como as manifestações socioculturais dos diferentes grupos sociais que constituem a sociedade, fundamenta a afirmação do respeito mútuo” (p. 97).

A singularidade e a individualidade são apenas o ponto de chegada do reconhecimento e não o ponto de partida, como aparentemente poderia ser suposto na abertura da recomendação do respeito mútuo, quando se diz que “na tomada de consciência que cada pessoa faz de si própria revela-se a presença do outro como constituinte de sua existência social” (p. 96). Essa perspectiva comunitarista dos PCNs não se coaduna com a proposta de ensinar a “atuar de forma autônoma e criticamente numa sociedade democrática” (p. 95) e muito menos com o elogio a Kant por supor que uma das grandes virtudes da escola é justamente ser um lugar onde “ninguém tem privilégios, apenas direitos” (p. 81). Nada mais contrário às políticas de reconhecimento e ação afirmativa defendida por comunitaristas como Taylor. Os PCNs supõem que as regras e normas de convívio democráticos necessitam ser estabelecidas na forma de contrato firmado pelas partes envolvidas (p. 80). Para os comunitaristas, as regras de convivências são anteriores as escolhas e preferências individuais, tendo sua razão de ser numa tradição, em hábitos coletivos, que podem ser apenas reafirmadas pelos indivíduos. Nos PCNs, a moralidade refere-se à psicologia do desenvolvimento, às etapas de formação moral, que se afloram naturalmente quando encontram um terreno social fértil, sem dogmatismo, imposição de hábitos e normas e sem autoritarismo (p. 102).

Ao propor a idéia de que na escola é necessário construir contextos pedagógicos em que experiências de respeitar e ser respeitado possam ser vivenciadas, a proposta dos PCNs estaria sendo compatível com o comunitarismo, mas ela deixa de o fazer quando supõe que os conteúdos se expressam “nos contextos” (p. 95), o que quer dizer uma recusa do ensino direto dos valores. Propõe-se que “em vez de impor valores, trata-se de afirmá-los, de torná-los visíveis e de tornar compreensível o seus significado” (p. 75). O que está em

questão é a “afirmação da autonomia”. Nesse processo cabe ao professor, como mero coordenador, orientar o diálogo argumentativo (p. 111). Embora destaque o diálogo como importante para o desenvolvimento da moralidade, esta é suposta, sobretudo, em sua dimensão pessoal, temática à qual é dedicada uma discussão a parte para caracterizar a responsabilidade e posicionamento individual frente ao contexto sócio-cultural (pp 51-2).

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os PCNs propõem possibilitar que os ideais da Constituição de 88 se concretizem. Caberia à educação legitimar tais ideais, torná-los conhecidos, aceitos, válidos e necessários. Seria tarefa de toda a sociedade fazer com que “tais valores vivam e se desenvolvam” (p. 66). Ao contrário do espírito comunitário que prevaleceu na Constituição, tais valores não são vistos como expressão de uma moralidade histórica a ser garantida pelo Estado, mas devem ser ensinados. Mas não se trata de um ensino segundo os parâmetros comunitaristas, como uma transmissão de uma tradição, mas que visa possibilitar aos indivíduos a aprendizagem, sem imposição ou doutrinação, da validade dos fins constitucionais. Admite-se que a democracia, a liberdade e o respeito entre as pessoas fazem parte da natureza humana, e devem apenas ter condições especiais para florescerem. São tomados como valores universais que cruzam as culturas.

O preconceito em relação à concepção comunitária no Brasil liga-se à experiência da “educação moral e cívica” promovida durante o Regime Militar, que, de certo modo, retomou a concepção pedagógica comunitária para ensinar o civismo, mas que, por outro lado, não se legitimou, pois os valores ensinados se distanciavam da moralidade efetiva dos brasileiros. Mas, por sua vez, a forma como os PCNs propõem o ensino da ética, ainda que não destoe dos princípios constitucionais, não está harmonizada com o espírito comunitarista que expressam.

O meu propósito aqui foi o de apontar essa contradição, e mostrar o valor heurístico dos conceitos de liberalismo e comunitarismo para se investigar a educação no Brasil, sobretudo a formação moral. Assim, ao mesmo tempo em que a educação brasileira se descentraliza, e abre espaço para as comunidades locais imprimirem suas marcas na formação de seus novos membros, ela propõe um trabalho pedagógico contraditoriamente

centralizador e homogeneizador, na medida em que parte de uma concepção de pessoa e de formação moral liberal e construtivista que deve ser seguida como parâmetro nacional.

O desafio da educação continua sendo o de criar e manter formas de resistência a partir da nossa 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. Estudar as formas como as concepções liberais e comunitaristas interferem na formação moral pode nos ajudar nesse desafio.

### BIBLIOGRAFIA

BELL, D. *Communitarianism and its critics*. Oxford: Clarendon Press, 1995.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1988.

CITTADINO, G., *Direito e justiça distributiva*. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2000.

FERRY, L. A escola da república e dos direitos dos homens. In: CHANGEUX, J-P., *Uma mesma ética para todos?* Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

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

HONNETH, *Luta por reconhecimento. A gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Ed. 34, 2003.

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

RAWLS, J. *Uma teoria da justiça*. São Paulo: Martins Fontes, 2000a.

\_\_\_\_\_. *O liberalismo político*. São Paulo: Ática, 2000b.

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