

A CRÍTICA COMUNITARISTA DO LIBERALISMO E A EDUCAÇÃO EM WALZER

Marcos Rohling

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense

Resumo: Pretende-se discutir a crítica comunitarista do liberalismo e a educação, como expressão desse pensamento, em Walzer. Com esse propósito, o texto é articulado em três momentos: inicialmente, aborda-se o modo como Walzer entende a crítica comunitarista do liberalismo, isto é, como um corretivo cujo propósito principal não é a destruição da visão liberal; em seguida, explicita-se a teoria da *igualdade complexa* e a sua vinculação com o comunitarismo, de tal modo a se compreender que cada esfera de justiça tem seus critérios próprios de distribuição dos bens sociais; finalmente, discorre-se sobre a educação como uma esfera de justiça responsável pelos bens educacionais, assim como um elemento crucial, como educação democrática, para o desenvolvimento da cidadania. Como se defenderá, Walzer rejeita um modelo ideal e abstrato de educação, descolado do modo como os diferentes grupos étnico-culturais se compreendem e que é determinado por critérios econômicos, o que, por sua vez, encontra latente no liberalismo.

Palavras-chave: Comunitarismo, liberalismo, igualdade complexa, educação democrática, cidadania.

Abstract: It is intended to discuss communitarian criticism of liberalism and education, as an expression of this thought, in Walzer. With this purpose, the text is articulated in three moments: firstly, it is approached the way in which Walzer understands the communitarian critique of liberalism, that is, as a corrective whose main purpose is not the destruction of the vision liberal; secondly, the theory of *complex equality* and its connection with communitarianism are made explicit, in such a way as to understand that each sphere of justice has its own criteria of distribution of social goods; finally, education is discussed as a sphere of justice responsible for educational goods, as well as a crucial element, such as democratic education, for the development of citizenship. As it will be argued, Walzer rejects an ideal and abstract model of education, detached from the way in which the different ethnic-cultural groups are understood and which is determined by economic criteria, which, in turn, is present in liberalism.

Keywords: Communitarianism, liberalism, complex equality, democratic education, citizenship.

Introdução

É um aspecto curioso que a educação tenha sido marginalizada nas abordagens dos teóricos políticos. E, como expressa Honneth, na visão de importantes pensadores, como Rousseau e Kant, o *bom cidadão* constitui um elo de ligação entre a teoria política e a teoria da educação, pois a necessidade em torno de uma educação democrática pressupõe que se discutam questões a respeito dos métodos escolares e do currículo. Assim é porque qualquer noção de uma democracia vital precisa gerar, inicialmente, através de processos de

formação geral, os pressupostos de sua própria subsistência cultural e moral, a qual foi, entretantes, perdida pela filosofia política contemporânea (HONNETH, 2013, p. 545-7).

Depois do ressurgimento da filosofia política contemporânea, a partir de *A Theory of Justice*, de Rawls, em 1971, as discussões a respeito do potencial da filosofia prática têm sido enormes. Como resistência ao liberalismo proposto por Rawls, inicialmente levantaram-se duas fortes visões políticas, a saber, o *libertarianismo* e o *comunitarismo*. Em geral, o libertarianismo critica o liberalismo de Rawls por ser reticente em relação à ênfase dada à liberdade – no caso de Nozick, a rejeição do princípio da diferença (NOZICK, 2016, p. 275-99); e o comunitarismo por conta da pouca importância que Rawls teria dado aos contextos sociais e comunitários sem os quais não se teria o sujeito liberal.¹ Com efeito, o comunitarismo é um termo em torno do qual muitos pensadores são reunidos mais em virtude da rejeição das teorias liberais do que por serem um corpo fechado e homogêneo de ideias. Entre esses pensadores, encontra-se a multifacetada figura de Michael Walzer.

Desde a publicação de *Spheres of Justice*, de 1981, Walzer tem empreendido esforços com o propósito claro de defender que a justiça deve levar em conta os diferentes contextos distributivos que os diferentes bens sociais ensejam, razão pela qual, em sua opinião, deve ser plural porque os diferentes bens sociais refletem essa pluralidade de critérios distributivos. 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. A educação é precisamente uma dessas esferas de justiça porque é especificamente um bem social a ser distribuído no contexto das relações que se estabelecem no interior da atividade formativa.

O propósito desse texto é, assim, discutir como, na teoria política de Walzer, dá-se a consideração da educação no contexto da crítica comunitarista do liberalismo. Entendendo o comunitarismo como um corretivo da doutrina liberal, o processo educativo não pode ser visto como correspondendo a um ideal abstrato e universal que independa das aspirações radicadas na comunidade, desvinculado dos diferentes grupos sociais protegidos por um Estado. Esse modelo educativo pensado por Walzer consiste numa forma de

¹ Pode-se dizer, com toda justiça, que as mudanças de *Political Liberalism*, são uma resposta às críticas que a justiça como equidade de Rawls recebeu do comunitarismo. Nesse sentido, parece claro que Rawls levou em consideração as ponderações por parte de pensadores dessa seara, especialmente aquelas de Sandel. Sobre isso, WERLE, 2012.

educação democrática. Em vista disso, o presente texto é uma defesa da posição do autor no sentido de que indicar e problematizar a perspectiva segundo a qual o pensamento walzeriano implica uma educação democrática e pluralista na qual os preceitos principais se arvoram na valorização da cultura democrática, o que pode ser observado a partir particularmente da crítica comunitarista do liberalismo. Para tanto, o texto é articulado como se segue: em primeiro lugar, abordam-se os termos mediante os quais se dá a crítica comunitarista de Walzer do liberalismo, uma vez que a intenção crítica do autor não é destruição da visão liberal; em segundo lugar, explicita-se a teoria da *igualdade complexa* e a sua vinculação com o comunitarismo; em terceiro lugar, finalmente, discorre-se sobre a educação: discute-se a sua visão como um bem social, o modelo contra o qual ela se impõe, a necessidade da igualdade educativa e a formação para a cidadania.

1. A crítica comunitarista walzeriana do liberalismo

É notável que *Spheres of Justice: An Defense of Pluralism and Equality*, de 1983, tenha surgido como uma resposta à visão liberal da justiça, significativamente, àquela visão apresentada por Rawls em *A Theory of Justice*, de 1971.² Como o próprio Walzer indica, “ninguém que escreva sobre a justiça hoje em dia pode deixar de reconhecer e admirar as conquistas de John Rawls” (WALZER, 2003, XXII). Apesar disso, como indica Nedel, conforme declaração do próprio Walzer, ainda que reconheça que, sem a obra de Rawls, o seu trabalho não teria tomado a forma que tomou, “[...] na maioria das vezes em que o cita, dele discorda; que seu objetivo é diferente do de Rawls; e que toma como base disciplinas acadêmicas diversas: mais a história e a antropologia do que a economia e a psicologia, como faz Rawls” (NEDEL, 2000, p. 97). E isso se justifica porque, diferentemente de outros comunitaristas, o propósito de Walzer é diverso.³ Sobre isso, Mulhall & Swift afirmam que

² Doravante, usar-se-ão os termos SJ para *Spheres of Justice: An Defense of Pluralism and Equality* [Trad. Bras. Jussara Simões. São Paulo: Martins Fontes, 2003] e PP para *Politics and Passion* [Trad. Bras. Patrícia de Freitas Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2008], quanto aos livros de Walzer, e TJ para *A Theory of Justice* (Revised Edition), Cambridge: Harvard University Press, 2000 [trad. Bras. Jussara Simões. São Paulo: Martins Fontes, 2009], para a obra de Rawls.

³ Para Salvatore, parece correto sustentar que o comunitarismo é expressão prevalecente da concepção do mundo de tipo organicístico, que marcou, quase que incontrastavelmente, a reflexão filosófica no mundo antigo e medieval. Com efeito, o comunitarismo contemporâneo (ou o neocomunitarismo), como explica Salvatore (2010, p. 11) nasce e se desenvolve nos Estados Unidos, entre 1975 e 1985, em resposta a duas exigências principais, mas muito diversas: (i) de um lado, trata-se de formular um paradigma político adequado à crise do sistema soviético à conseqüente multiplicação da identidade cultural e dos vários nacionalismos étnicos, próprios das sociedades pós-coloniais, em vista dos quais o liberalismo não oferece uma resposta adequada; e (ii) de outro, em sua versão mais propriamente normativa, no plano filosófico-político, o comunitarismo constitui-se numa resposta à virada

A crítica de Michael Walzer ao liberalismo rawlsiano se situa num nível muito diferente daquele dos outros três autores comunitaristas [...].⁴ Diferentemente de Sandel, Walzer não está interessado na crítica do conceito rawlsiano de pessoa; e, diferentemente de MacIntyre e de Taylor, não se interessa por fazer uma interpretação histórica da cultura ocidental que sirva de base a certas críticas concretas ao liberalismo em geral e a Rawls em particular (MULHALL & SWIFT, 1996, p. 127, tradução minha).

Com razão, estes autores consideram que a crítica que Walzer desenvolve ao liberalismo, desde *As Esferas da Justiça*, está posta ao nível metodológico. Trata-se, de fato, de se saber qual é a metodologia apropriada para abordar os problemas da teoria política, em vista da formulação de uma teoria da justiça: “*Mais especificamente, pergunta-se pelo modo através do qual se pode entender os bens cujos princípios distributivos trata de sistematizar uma teoria da justiça*” (MULHALL & SWIFT, 1996, p. 127). Nesse sentido, a síntese da crítica comunitarista da posição de Walzer é a de que diferentes bens sociais devem ser distribuídos por razões diferentes, de acordos com procedimentos distintos, por agentes diversos, de modo que todas estas diferenças sejam oriundas das diferentes formas de entender os próprios bens sociais, os quais são frutos inevitáveis do particularismo histórico, cultural e social.

No entanto, Walzer refina e dá prosseguimento à formulação da crítica ao liberalismo, de forma que, entre os muitos escritos, publica, em 1989, o artigo *A Crítica Comunitarista do Liberalismo*.⁵ Nele, defende a ideia de que o comunitarismo deve ser compreendido como um corretivo da teoria e da prática liberais, que, de tempos em tempos, reaparece com força: “*(...) é um traço intermitente e constante da política liberal e da organização social*” (WALZER, 2008, p. 206). Assumindo a transitoriedade da crítica comunitarista, Walzer ataca duas vertentes frágeis do comunitarismo com o propósito de afirmar uma visão mais coerente e incisiva. Para Walzer,

O problema da crítica do comunitarismo atual [...] é que ela propõe dois argumentos diferentes, e profundamente contraditórios, contra o liberalismo. Um desses argumentos visa principalmente a prática liberal, o outro principalmente a teoria liberal, mas ambos não podem estar certos. É possível que cada um deles esteja parcialmente correto [...], mas cada um dos argumentos está correto de uma forma que mina o valor do outro (WALZER, 2008, p. 207-8).

procedimentalista, que marca significativamente o ressurgimento da filosofia prática, em virtude da grandiosa teoria da justiça de Rawls, externada em *A Theory of Justice*, de 1971 (SALVATORE, 2010, p. 11-2).

⁴ É importante deixar claro que essa denominação comunitarista é problemática e que, na maioria das vezes, estes autores não concordam com ela.

⁵ Este artigo, reimpresso em muitas coleções temáticas, foi incorporado por Walzer ao livro *Politics and Passion* (2004), o qual será usado para as referências seguintes.

A primeira dessas linhas de argumentação é definida por Walzer como entendendo que a teoria política liberal representa, de modo fiel, a prática social liberal, o que é o caso, exemplificando, dos escritos do jovem Marx – a ideia é que estes escritos representam uma das primeiras aparições da crítica comunitarista, formulada pela primeira vez na década de 1840. Segundo essa tese, tudo o que é preciso para criticar o liberalismo é levá-lo a sério. Por isso,

O auto-retrato do indivíduo composto apenas de sua obstinação, livre de qualquer vínculo, sem valores comuns, laços obrigatórios, costumes ou tradições – sem dentes, sem olhos, sem paladar, sem nada –, só precisa ser evocado para ser desvalorizado: ele já é a ausência concreta de valor (WALZER, 2008, p. 209).

Dessa primeira crítica, Walzer diz que a sociedade liberal é vista somente como a fragmentação das relações pessoais, ao passo que a comunidade seria o seu exato oposto, isto é, o lar da coerência, do vínculo e da capacidade narrativa. Com efeito, cabe a indagação, a qual aponta para o limite dessa perspectiva: se é verdade que se observa a fragmentação das relações comunitárias, como se pode constatar do ponto de vista da análise sociológica – poder-se-ia adicionar: mesmo que por conta dos valores liberais – parece, então, que a teoria política liberal é mais adequada para lidar com a união artificial (WALZER, 2008, p. 211-2).

A segunda dessas linhas, por sua vez, é aquela que sustenta que a teoria liberal representa a vida real de uma forma radicalmente distorcida. Segundo Walzer, a ideia principal da segunda crítica é que a estrutura profunda da sociedade, mesmo aquela da sociedade liberal, é comunitária, de forma que a teoria liberal a distorce; e, na medida em que ela é adotada, ela priva as pessoas de qualquer acesso fácil à própria experiência de inclusão comunal (WALZER, 2008, p. 213). Walzer esclarece que essa forma de ver, ainda que afirma que o liberalismo retira o senso da condição de pessoa e dos vínculos comunitários que a constitui, explica a incapacidade de as pessoas criarem solidariedades coesas, movimentos e partidos estáveis, os quais poderiam tornar visíveis e efetivas as convicções profundas das pessoas, de modo a implicar na dependência radical de um modelo de Estado centralizador (WALZER, 2008, p. 214). E aqui reside, para o autor, o problema desses dois tipos de crítica: “*Ou o separatismo liberal retrata ou distorce as condições da vida cotidiana*” (WALZER, 2008, p. 214-5).

Em vista disso, Walzer afirma que esses dois argumentos estão parcialmente corretos, mas os dois, tomados isoladamente, invalidam um ao outro. O autor considera que o liberalismo é, pelo menos de um modo simples, o endosso e a justificativa do movimento real dos indivíduos em termos de correspondência à realização da liberdade. Daí, dessas duas linhas de argumentação Walzer dizer que o comunitarismo é uma expressão dos

sentimentos de perda que estão associados à realização da liberdade – se se pensar nas quatro mobilidades utilizadas por Walzer, geográfica, social, conjugal e política – que implicam rompimentos; ele é a expressão mais simples do lado negativo de tristeza e descontentamento quanto às perdas que o liberalismo provoca (WALZER, 2008, p. 219). Mas ele é também uma correção do liberalismo no sentido de um reforço seletivo dos valores liberais e da encarnação destes valores (WALZER, 2008, p. 224).

Por isso, Walzer considera que a crítica comunitarista não se destina à dissolução de uma sociedade como a liberal, pois que ela é a única que pode assegurar o modo de vida voltado à pluralidade dos valores. O que é preciso é fortalecer seu potencial associativo. Ora, se a melhor versão da sociedade liberal é aquela ofertada por Rawls nos termos de “união de uniões sociais”, isto é, um pluralismo de grupos ligados por ideias compartilhadas de tolerância e democracia, é preciso que esse potencial associativo seja fortalecido. E, nesse sentido, o problema evidente para o liberalismo é que se os grupos são fracos, então, a união maior também será fraca e vulnerável (WALZER, 2008, p. 225-6). Como superar esse impasse? Walzer pensa que a resolução do impasse passa por um Estado liberal e uma união social. Como afirma,

[...] qualquer outro tipo é perigoso demais tanto para as comunidades quanto para os indivíduos. Seria uma atitude estranha argumentar, em nome do comunitarismo, em defesa de um Estado alternativo, pois isso significaria argumentar contra nossas próprias tradições políticas e repudiar todo tipo de comunidade que já tivemos. Mas a correção comunitarista requer, sim, um certo tipo de Estado liberal – conceitualmente, embora não historicamente, incomum: um Estado que seja, ao menos sobre parte do território da soberania, deliberadamente não-neutro (WALZER, 2008, p. 226-7).

Walzer pensa que o argumento pela neutralidade do Estado é induzido pela fragmentação social. Porém, considerando que quanto mais dissociados são os indivíduos, mais forte tende a ser o Estado, já que será a única ou a mais importante união social, de forma a ser o único bem compartilhável, Walzer advoga um Estado não-neutro para que, trabalhando pela permanência e preservação dos grupos sociais presentes em seu interior, como expressão do pluralismo, ele possa existir. Assim,

[...] o Estado, se quiser continuar sendo um Estado liberal, deverá endossar e patrocinar alguns deles, a saber, aqueles que têm uma probabilidade maior de fornecer modelos e objetivos compatíveis com os valores compartilhados de uma sociedade liberal (WALZER, 2008, p. 228).

Apesar de não negar os problemas que surgem da necessidade desse tipo de Estado, Walzer declara que ele é preciso não apenas por razões teóricas, pois a história real dos melhores Estados liberais, bem como dos melhores Estados socialdemocratas indica que eles se comportam exatamente

da forma a endossar modelos semelhantes de concepções de bem compatíveis com os objetivos da convivência. Esse Estado não-neutro defendido pelo autor é, também, um tipo de Estado republicano já que o renascimento do republicanismo neoclássico fornece grande parte do material da política comunitarista contemporânea. É dessa forma que Walzer pretende:

Um fortalecimento considerável dos governos locais seria então necessário, na esperança de estimular o desenvolvimento e a demonstração das virtudes cívicas numa variedade pluralista de cenários sociais [...]. Agora devemos imaginar o Estado não-neutro fortalecendo as metrópoles, as cidades e os distritos administrativos; promovendo os comitês de bairro e as juntas de fiscalização; e sempre à procura de grupos de cidadãos prontos para responsabilizar-se pelos assuntos locais (WALZER, 2008, p. 233-4).

Dessa forma de ver, a crítica comunitarista de Walzer se coloca na direção de, levando em conta o núcleo de verdade das duas linhas de argumentação dos demais pensadores comunitaristas, fortalecer as comunidades plurais, as diferentes visões de mundo, através da fortificação de um modelo de Estado liberal não-neutro e marcado por princípios republicanos, de modo a estimular o desenvolvimento de virtudes cívicas conforme diferentes cenários e necessidades políticas, desde a pluralidade dos cenários sociais. E são ideias perfeitamente coerentes com o modo como Walzer articula seu comunitarismo como correção do liberalismo, pois, como pontua Mouffe, seu projeto se traduz na defesa e na radicalização da tradição liberal e democrática (MOUFFE, 1988, p. 17). Com efeito, essas ideias, ainda que não tenham sido explicitamente desenvolvidas em *SJ*, tem relação com o modo como a justiça é teorizada em suas linhas, nos termos da justiça como *igualdade complexa*.

2. As esferas da justiça, a igualdade complexa e o comunitarismo

Em *Spheres of Justice*, Walzer se propõe a desenvolver o tema da justiça como um conjunto de esferas correlacionadas em função de uma forma específica de igualdade, a *igualdade complexa*, numa perspectiva democrática e pluralista da sociedade. Seu entendimento fundamental é que a justiça consiste em impedir que as desigualdades que existem numa *esfera* social se desloquem para outras, não determinando aquelas que prevalecem noutras esferas, como, por exemplo, no caso da esfera da educação, de as desigualdades educativas serem independentes das desigualdades observadas nas esferas econômicas e políticas. Dito de outra forma: do modo como a justiça está posta para a teoria de Walzer, cada qual das esferas tem sua ordem interna de bens sociais a serem distribuídos e de desigualdades aceitáveis de acordo com esse bem. Ora, as desigualdades aceitáveis numa não podem determinar aquelas de outras

esferas. Assim, um esquema social justo é aquele que assegura uma independência entre as diversas esferas, também em sentido inverso, por exemplo, que as diferenças educativas não condicionem as desigualdades sociais, como quando a falta de títulos escolares condiciona a situação social dos indivíduos. Gargarella expressa muito bem essa forma de entender walzeriana, nos seguintes termos:

Walzer defende uma noção “complexa” de igualdade, segundo a qual cada bem deve ser distribuído de acordo com seu próprio significado, que se contrapõe a uma ideia “simples” de igualdade, segundo a qual o que a justiça requer é a melhor distribuição de algum bem determinado (GARGARELLA, 2008, p. 151).

Importa ter presente que o bem ao que se refere Walzer é um bem social e, sobre isso, a sua determinação é dada de forma comunitária, isto é, remete à prioridade da comunidade sobre o indivíduo, pois que o sentido adjetivo *social* de bem social não é outro que não aquele de recordar que o significado de tal bem é estabelecido e criado através de relações comunitárias (MULHALL & SWIFT, 1996, p. 210). Seja como for, a posição de Walzer contrasta com aquelas de autores liberais, como Rawls e Dworkin, os quais concebem modelos de distribuição igualitários de certos tipos de bens básicos – Rawls, os bens primários, Dworkin, os recursos – e que, nesse contexto, (i) parece não considerar o fato de que certas comunidades podem menosprezar os bens que em tais propostas resolve-se distribuir; (ii) podem considerar que esses bens devem ser distribuídos de acordo com normas não necessariamente igualitárias; ou (iii) ainda, podem entender que nem todos os bens em questão devem ser distribuídos de acordo com princípios idênticos (GARGARELLA, 2008, p. 151). Contra essa perspectiva, a posição da *igualdade complexa* é coadunada àquela que valoriza a existência da pluralidade social, caracterizada pelas diferenças particulares: uma sociedade aberta à pluralidade dos mundos sociais. Walzer arquiteta uma perspectiva de justiça que se radica na interpretação que as comunidades fazem quanto aos bens que serão distribuídos. Assim, explica:

Quero defender mais do que isso: que os princípios da justiça são pluralistas na forma; que os diversos bens sociais devem ser distribuídos por motivos, segundo normas e por agentes diversos; e que toda essa diversidade provém das interpretações variadas dos próprios bens sociais – o inevitável produto do particularismo histórico e cultural (WALZER, 2003, p. 05).

Como a sua ideia de justiça é plural, ela aponta para a criação de um critério particular de justiça para as esferas correspondentes aos diversos bens valorizados pela sociedade: isto é, cada bem social constituirá uma esfera autônoma na qual cada uma dessas esferas contará com critérios, métodos e

agentes de distribuição específicos. Ou seja, o comunitarismo de Walzer se põe na direção segundo a qual se compreender que o significado e a natureza dos bens sociais não podem ser captados fora dos contextos sociais específicos nos quais se encontram e se distribuem, de modo que a justiça social, assim como a teoria política que a enseja, deve estar enquadrada nos marcos social e nos contextos que dão base a eles (MULHALL & SWIFT, 1996, p. 218). É desse ponto de vista que Walzer rejeita a ideia de igualdade simples, a qual promove desigualdades gritantes.

Nesse sentido, um problema que se põe à justiça diz respeito à dominação e ao monopólio, já que a justiça requer é que, considerando todos os bens sociais, nenhum deles seja posto como meio de dominação. Segundo Walzer, a autonomia de cada esfera é questão de significado social e valores compartilhados; ainda assim, mais frequentemente, encontra-se na maioria das sociedades a versão social de um bem ou um conjunto de bens predominando e determinando o valor em todas as esferas de distribuição – os quais, por sua vez, costumam ser monopolizados, bem como o seu valor mantido pela força e coerção de seus proprietários. Assim, diz Walzer,

Chamo um bem de dominante se os indivíduos que o possuem, por tê-lo, podem comandar uma vasta série de outros bens. É monopolizado sempre que apenas uma pessoa, monarca no mundo dos valores – ou um grupo, oligarcas – o mantém com êxito contra todos os rivais. O predomínio define um modo de usar os bens sociais que não está limitado por seus significados intrínsecos, ou que molda tais significados a sua própria imagem. O monopólio define um modo de possuir ou controlar os bens sociais para explorar seu predomínio (WALZER, 2003, p. 11).

Nessa senda, Corcuff pondera que a crítica social pensada por Walzer tem duas dimensões notáveis, a saber, em primeiro lugar, a *crítica do monopólio*, isto é, a situação na qual um grupo de pessoas açambarca um tipo de bem e, em segundo lugar, a *crítica da dominação*, ou seja, aquela em que há predominância de um tipo de bem sobre outros bens ou de uma esfera sobre as outras esferas (CORCUFF, 2000, p. 103).⁶ É dessa forma que a *igualdade simples* é rejeitada: pode ser entendida na direção de que é impossível para todos possuírem a mesma quantidade destes bens – haja vista dela se seguir as desigualdades. Para que isso não acontecesse, Walzer acredita que a igualdade simples exigiria “*intervenção contínua do Estado para eliminar ou restringir monopólios*

⁶ Como bem observa Rosas, o monopólio, que consiste na posse de determinado bem ou conjunto de bens, acumulando-o face a possíveis rivais, é moralmente aceitável. O mesmo não acontece com o predomínio porque consiste em ultrapassar as fronteiras entre as esferas da justiça estabelecidas pelos próprios entendimentos partilhados numa determinada sociedade. E o problema reside no fato de que o extremo predomínio exercido por alguma esfera sobre a outra acaba por levar à tirania (ROSAS, 2011, p. 92-5).

incipientes e reprimir novas formas de predomínio” (WALZER, 2003, p. 17). O problema reside no fato de que o poder do Estado tornar-se-ia, então, ele mesmo objeto de disputas: grupos haverão de procurar monopolizar o Estado e, depois disso, usá-lo para consolidar seu controle sobre os demais bens sociais.

Frente a isso, a alternativa encontrada por Walzer, que procura evitar o predomínio do bem (WALZER, 2003, p. 20), e não seu monopólio, conduz ao que nomeia como *igualdade complexa*, ou seja, a independência entre os bens sociais e suas *esferas*: critérios distributivos de um bem predominante numa das esferas que não se convertessem em critérios distributivos de outras esferas. Para Walzer “*A igualdade é uma relação complexa entre pessoas, mediada por bens que criamos, compartilhamos e dividimos entre nós; não é uma identidade de posses. Requer, então, uma diversidade de critérios distributivos que expresse a diversidade de bens sociais*” (WALZER, 2003, p. 21). Nesse sentido, a *igualdade complexa* se entende na direção de que cada bem social deve gozar de um critério distributivo autônomo, de modo que a hierarquia alcançada numa esfera da sociedade, por exemplo, a obtida por um médico na área de saúde, não possa traduzir-se em vantagens relativas noutra esferas, por exemplo, obtendo poder ou riqueza. A *igualdade complexa*, então, “*define um conjunto de relações tal que a domínio resulta impossível*”, de maneira que, em termos formais, “*significa que a situação de nenhum cidadão em uma esfera ou com relação a um bem social pode definir sua situação em qualquer outra esfera, com relação a qualquer outro bem*” (WALZER, 2003, p. 23).

3. A educação como bem social

A ideia central de Walzer é aquela da *igualdade complexa*, isto é, uma relação complexa de pessoas, regulada por bens que são criados, compartilhados e divididos pelas pessoas, de tal modo a requerer uma diversidade de critérios que expresse a diversidade de bens sociais (WALZER, 2003, p. 21). Conforme sustenta, a educação é uma das *esferas da justiça* de distribuição que caracteriza a *igualdade complexa*. A visão comunitarista walzeriana da educação não nega o valor do conhecimento ao qual se referem os modelos liberais de educação, mas questiona a imagem e o ideal abstrato de formação que rompe com as práticas e os elementos sociais que o ensejam. Considerando que a educação é um bem social, que é determinado, em termos de importância, pelas condições e relações inerentes à esfera da educação, Walzer professa a posição de que a educação atende a um propósito social. Apesar disso, ao referir-se à educação, em *SJ*, Walzer trata mais especialmente da escola enquanto oportunidade de instrução e de formação – ainda que deixe implícita a possibilidade da educação à margem da instituição escolar – do que do conceito ou do seja propriamente a educação. Seja como for, há uma razão

para isso: a escola é um espaço de convivência que permite, como comunidade, a criação de vínculos. É nessa direção que a afirmação inicial de Walzer de que as comunidades devem educar suas crianças em nome da sobrevivência da própria comunidade deve ser entendida (WALZER, 2003). 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: escolas preenchem um espaço intermediário entre a família e a sociedade, razão pela qual as pessoas se importam com o que ocorre no seu interior. Por conta disso, a educação e suas ramificações, tais como as instituições educativas, os professores e as concepções pedagógicas, constituem uma esfera específica de distribuição de bens. Dessa forma, o “[...] *mais importante é que as escolas, os professores e as ideias constituem um novo conjunto de bens sociais, concebido independentemente de outros bens e que exige, por sua vez, um conjunto independente de processos distributivos*” (WALZER, 2003, p. 270).

De fato, dela decorre a distribuição de cargos, vagas, autoridade, promoção, conhecimentos em coexistência com exigências, tais como a disciplina e relacionamento com seus pares. Walzer acredita que, se é verdade que a educação tem naturalmente um vetor para o futuro, é também verdade que o cotidiano da educação deve ser observado: a justiça, nessa perspectiva, não é uma questão apenas de resultado, mas do presente e da vivência escolar, a qual é, *grosso modo*, composta por professores que, legitimados pela sociedade como aqueles que ensinam, mostram as verdades conceituais, as mesmas verdades para todos os alunos, esclarecendo, quando oportuno, suas dúvidas, independentemente de suas origens sociais (WALZER, 2003, p. 271). Lazzeri explica que a educação, desde a perspectiva das esferas da justiça, tem uma lógica interna específica e, por isso, deve ser protegida da interferência, da tirania dos bens de outras esferas. A sua autonomia se radica, assim, na capacidade de diferenciação social que ela define e engendra (LAZZERI, 2001, p. 69-70). Assim, a “*justiça não se relaciona só com os resultados, mas também com a vivência da educação*”, de forma que ela “[...] *não distribui apenas o futuro aos indivíduos, mas seu presente também. Sempre que houver espaço e tempo suficientes para tais distribuições, o processo educacional assume uma estrutura normativa característica*” (WALZER, 2003, p. 271).

Em clara referência e reprovação da perspectiva de Rousseau, o qual pressupunha que a educação devesse ser tarefa dos mais velhos e que a docência não deveria constar como uma carreira, Walzer pressupõe amplamente que as escolas não são apenas fundamentais na vida associativa, assim como também não são a mesma coisa que a formação humana mais geral. De fato, para o filósofo,

Todos esses costumes solapam o caráter mediador do processo educacional e costumam reproduzir a “transmissão” mais direta de recordações, tradições e habilidades populares. Estritamente falando, a existência de escolas está vinculada à existência de disciplinas intelectuais e, portanto, de um conjunto de pessoas qualificadas nessas disciplinas (WALZER, 2003, p. 272).

Sobre esse ponto, e conjuntamente, sobre a *educação como uma esfera de justiça*, Rivera defende que a escola não tem como propósito a reprodução dos grupos sociais tal como eles se encontram na sociedade, pois, se assim fosse, não teria sentido analisar os princípios distributivos internos do bem social educação, uma vez que, dessa forma, a reprodução social dependeria da distribuição de outros bens sociais (RIVERA, 2015, p. 67-8). É interessante fazer uma referência à análise sociológica da educação que empreende Bourdieu. Para o pensador francês, a análise sociológica atesta que a escola não tem forças para resistir aos capitais social e econômico dos pais, de forma que ela, através dos mecanismos de avaliação e seleção, ratifica as desigualdades prévias à vida escolar.⁷ Com efeito, a ideia de Walzer, que não se coloca no lastro da análise sociológica da sociedade, mas da crítica social, é reconhecer a existência de diferentes esferas de justiça, caracterizadas por diferentes bens sociais. Assim, não se busca anular as desigualdades por completo, mas, sim, que cada esfera tenha, sem tirania de bens sociais de uma esfera sobre outra, critérios próprios para a distribuição de seus bens sociais – de onde, por óbvio, entende-se haver a inerência de certas desigualdades compatíveis com a *igualdade complexa*.

3.1. A autonomia das escolas e os níveis de formação

Walzer acredita que a distribuição da educação, como bem, deve dar-se sempre e de acordo com a demanda por conhecimentos: isto é, sempre que houver alguém com disponibilidade para aprender, independentemente de classe social, origem ou gênero, este deve ser acolhido numa instituição adequada para tal, pois que é da natureza da escola uma educação sem distinções. Dessa forma, aquiescendo a moral de um velho conto folclórico

⁷ Sobre esse ponto, a análise baseia-se em BOURDIEU & PASSERON (1982; 2014), ROHLING & VALLE (2016) e VALLE (2006).

judaico sobre Hillel, Walzer defende que as escolas devem ser disponíveis às necessidades educacionais e de ensino dos alunos; se não é dessa maneira, isto é, se as escolas são exclusivas, então, “[...] *isso acontece por que foram capturas por uma elite social, e não porque são escolas?*” (WALZER, 2003, p. 276).

Como se observa em *As Esferas da Justiça*, externando a tese do autor de que a justiça exige critérios diferentes, a educação, respeitando esse pressuposto, é dividida em dois momentos distintos, a saber: (i) uma educação fundamental a qual possibilite a todas as crianças dominar o mesmo conjunto de conhecimentos, e (ii) uma educação especializada que deve respeitar as capacidades de cada aluno. No que tange à primeira forma de educação, a educação fundamental, pode-se dizer é aquela que tem em conta a formação do cidadão. Em vista disso, não se aceita que existam critérios que excluam crianças desse processo: o ensino das crianças é fundamental para a cidadania – um processo de aprendizado no qual todas devem estar inseridas aprendendo as mesmas coisas –, sem que as condições socioeconômicas dos pais constituam fatores de diferenciação e exclusão. Ainda que a igual educação fundamental para todos constitua uma forma de igualdade simples, como Walzer admoesta, esta simplicidade logo desaparece quando se prisma os diferentes graus de interesse e as distintas capacidades de compreensão que estão em jogo no processo educativo (WALZER, 2003, p. 277). Esses aspectos, assim, devem realçar a importância da educação fundamental, vale dizer, a de que os fatores sociais, por si sós, critérios distintos da educação, incidam sobre a distribuição da igual educação para todos. A própria noção de uma cidadania igualitária implica numa concepção de educação fundamental comum. Nesse sentido,

A igualdade simples dos alunos é relativa à igualdade simples dos cidadãos: uma pessoa/um voto, uma criança/uma vaga no sistema educacional. Podemos imaginar a igualdade educacional como uma forma de provisão de bem-estar social, na qual todas as crianças, consideradas futuras cidadãs, têm a mesma necessidade de conhecimentos, e na qual se realiza melhor o ideal de afiliação quando aprendem as mesmas coisas. Não se pode permitir que sua educação dependa da posição social ou da capacidade econômica dos pais (WALZER, 2003, p. 276-7).

Apesar de esse ser o caso, Walzer também argumenta com veemência que, dessa educação fundamental comum, não se segue a necessidade de uma carreira educacional igual para todos: a igual educação fundamental deve preparar para a cidadania, pois “*a cidadania igualitária requer formação fundamental em comum – sua duração exata é questão de debate político; mas não requer uma carreira educacional uniforme*” (WALZER, 2003, p. 283). Esse aspecto relacionado à formação para uma determinada carreira implica uma formação especializada. Conforme Walzer, depois que o núcleo comum de conhecimentos que a

educação democrática proporcionar – isto é, que a educação distribuída com igualdade para todas as crianças permitir que elas dominem o mesmo cabedal de conhecimentos – os arranjos escolares devem se adaptar aos interesses e às capacidades das crianças, em relação ao quê as próprias escolas devem ser receptivas aos requisitos do mundo mais amplo, como aqueles do mercado de trabalho (WALZER, 2003, p. 282).⁸

Nesse ponto, tem-se o direcionamento às escolas especializadas, da qual resultará uma formação específica, de acordo com os interesses e as capacidades das crianças. Na verdade, é mais do que isso:

[...] só o interesse não serve de critério distributivo; nem interesse e capacidade: há muitas pessoas interessadas e capazes. Talvez, no melhor dos mundos possíveis, educássemos todas essas pessoas até o ponto em que fossem educáveis. Esse, deve-se dizer, é o único modelo intrínseco à ideia de educação – como se as pessoas capazes fossem recipientes vazios que se deve encher até a borda. Mas isso é imaginar uma educação abstraída de qualquer cabedal específico de conhecimentos e de todos os sistemas de exercício profissional. Os estudos especializados não prosseguem indefinidamente até o aluno ter aprendido tudo o que lhe seja possível, para quando aprendeu algo, quando adquire conhecimentos sobre determinada área (WALZER, 2003, p. 285-6).

Evidentemente, assim Walzer rechaça uma concepção empírica da educação, como aquela que é derivada das teorias de Locke, na qual o educando é visto como uma tabula rasa. Não se trata do melhor dos mundos possíveis: educar os cidadãos é uma questão de provisão comunitária. Sendo esse o caso, para Walzer a educação mais especializada deve ser vista como uma espécie de cargo, isto é, é preciso que, para este cargo, os alunos sejam qualificados – já que as especializações necessárias são questão de decisão comunitária, assim como também o número de vagas disponíveis nas escolas especializadas. Ora, isso sugere que, para Walzer,

Os alunos têm o mesmo direito que os cidadãos em geral com relação ao exercício de cargos: que recebam consideração igual na distribuição das vagas disponíveis. E os alunos têm este direito adicional: que à medida que forem preparados nas escolas públicas para o exercício de cargos, devem ser igualmente preparados, o quanto possível (WALZER, 2003, p. 286).

⁸ É curioso observar, o que está de acordo com a tese de Walzer, qual seja, a de cada esfera social distribui seus bens conforme critérios próprios, que a escola fundamental, em determinado período, deixará de ser garante da igualdade: “[...] *todo avanço da idade de sair da escola tem sido uma vitória para a igualdade. Em determinado ponto, porém, isso deve deixar de ser verdadeiro, pois não pode ser que um só rumo na vida seja igualmente apropriado para todas as crianças.*” Walzer critica, na verdade, algo como uma ‘ditadura da escolarização’, nos termos de que “*jamais haverá uma comunidade política de cidadãos iguais se a escola for o único caminho para a responsabilização adulta*”, pois, para algumas crianças, além de certa idade, a escola torna-se uma espécie de prisão (WALZER, 2003, p. 283).

A formação especializada, em relação àquela fundamental e democrática, requer uma formação adicional, para a qual interessa que os mais preparados e capacitados sejam escolhidos. É a necessidade de se escolher, através de um processo seletivo, dentro de um conjunto de futuros cidadãos, um subconjunto de *especialistas* – os quais tomarão a condução de questões mais específicas do que aquelas que, conforme se observa a partir da modernidade, passaram a integrar a formação política e democrática (WALZER, 2003, p. 286-7). Assim, deve-se encontrar o talento dentro de um processo universal de escolha, processo este que permita que os interessados, entre os cidadãos, possam apresentar suas qualificações e ingressar nas vagas disponíveis destinadas à formação especializada. Evidentemente, não há vagas para todos nesse processo seletivo. Seja como for, para Walzer, “Quanto mais bem-sucedida for a educação fundamental, mais competente será o conjunto de futuros cidadãos, mais intensa será a concorrência por vagas no sistema educacional superior e maior será a frustração dos que não forem classificados” (WALZER, 2003, p. 287). Para que as investidas das elites em relação à formação e à exigência de que seja cada vez mais precoce não surta efeito, Walzer defende que, na medida em que professores, alunos e pais forem politicamente alertas e capazes, mais terão de resistir a eles. Além disso, ciente de que os processos avaliativos são injustos para alguns alunos, em algum sentido, inclusive em relação àqueles jovens que tiveram que abdicar dos estudos para trabalharem, Walzer prevê que devem haver normas de reavaliação e, o que é mais importante, de ingresso tanto lateral quanto vertical nas escolas especializadas (WALZER, 2003, p. 287).

Uma vez mais, supondo-se que o número de vagas é limitado em relação ao número de candidatos pretendentes, é inevitável, pensa Walzer, a multiplicação do número de candidatos frustrados. Assim, esse sentimento de frustração não pode ser evitado, conquanto a educação especializada ser um bem social para cuja distribuição é preciso certa qualificação.⁹ Ainda que seja assim, Walzer defende que a frustração será mais facilmente aceitável se ficar claro que a reprovação foi para uma determinada vaga, e não para as recompensas políticas e econômicas implicadas na vaga. Dessa forma, as escolas especializadas devem ser centros de aprendizados isolados do status e do sucesso profissional – o que seria, num certo sentido, a interferência de

⁹ No que tange a essa temática, Walzer argumenta que “A formação especializada é, obrigatoriamente, um monopólio dos mais talentosos ou, pelo menos, dos alunos mais capazes, em determinado momento, de pôr em prática esses talentos. Mas é um monopólio legítimo. As escolas não conseguem evitar a diferenciação entre os alunos, promovendo alguns e recusando outros; mas as diferenças que descobrem e impõem dever ser intrínsecas ao trabalho, e não ao status do trabalho” (WALZER, 2003, p. 288).

critérios distributivos de uma esfera sobre outra – de modo que seja respeitado o valor de sua função como escola formadora, e não como acumuladora de capital simbólico, nos termos de Bourdieu. Assim, devem ter relação com empreendimentos e não com as recompensas econômicas e políticas dos empreendimentos (WALZER, 2003, p. 288).

3.2 A crítica à influência política e econômica na educação

O que está implícito na perspectiva de Walzer não é especificamente um modelo de educação liberal concreto, mas aquela forma de ver o processo educativo como correspondendo a um ideal abstrato e universal independente das aspirações radicadas na comunidade. Nesse sentido, o que aqui se chamará de educação liberal é uma forma de ver a educação como correspondendo aos processos mediante os quais a prática educativa corresponde a um ideal abstrato e universal desvinculado dos diferentes grupos sociais protegidos por um Estado na condição da afirmação de direitos e garantias.¹⁰ Contudo, a tradição da educação liberal a define como uma educação que cultiva ou molda a pessoa conforme a imagem de um ideal (moral, intelectual e estético) do que deve ser a pessoa humana.

Keeney discute essa visão da educação liberal como uma concepção de educação em contraste com a perspectiva comunitarista. Segundo esse autor, enquanto o conceito de educação liberal oferece um ideal rico e expressivo de desenvolvimento, de forma a tornar a vida significativa, ele pressupõe

[...] Um relato muito mais completo da comunidade e o papel central que o mundo social tem de desempenhar na formação do indivíduo do que é dado em um liberalismo baseado em direitos. O liberalismo, ao focalizar o indivíduo e o privado em detrimento do comunitário e do público, ignora (se não rejeita abertamente) a natureza necessariamente social do engajamento educacional e inevitavelmente corrói aqueles entendimentos compartilhados e virtudes e excelências publicamente articuladas sobre as quais, ou assim vou manter, uma educação liberal se alicerça. Mantém-se que os ideais de uma educação liberal são inteligíveis apenas à luz de tais pontos comuns e que, sem uma visão unificadora do bem para guiá-la, a escolarização no estado liberal degenera em pouco mais do que um programa de preparação vocacional ou engrandecimento pessoal. Meu objetivo é mostrar como o comunitarismo oferece uma alternativa a esse impasse liberal (KEENEY, 2007, p. 04-05, tradução minha).

¹⁰ Sobre isso, Walzer argumenta que ainda que a educação dê apoio a determinado tipo de vida adulta e o apelo da escola à sociedade seja sempre legítimo, considerando o entendimento de justiça educacional e justiça social, deve-se fazer isso tendo presente o caráter especial da escola. Ou seja, a educação até pode ter relação com estes valores, mas não pode ser determinada por ela (WALZER, 2003, p. 271).

Dentro desse modo de ver, a educação liberal concebe um ideal em torno do qual se estabelece a formação humana, inclusive, em termos de critérios distributivos, dos bens a serem estimulados e cultivados – algumas afirmações quanto ao significado dessa educação são dadas por pensadores, como Cardeal Newman, Leo Strauss e Bruce Ackerman.¹¹

No entanto, a crítica à visão liberal da educação não é aos modelos de autores como Newman, Strauss ou Ackerman, pelo menos, não diretamente. O modelo o qual a visão da educação crítica é aquele que permite que os bens sociais de outras esferas interfiram na dinâmica própria da educação – e aqui, especialmente, bens que se originem da interferência empresarial e governamental (WALZER, 2003, p. 278-9). A posição de Walzer é amparada nos estudos que Cummings levou a efeito ao analisar as relações entre igualdade social e práticas educacionais no Japão, no livro *Education and Equality in Japan*, de 1980. Cummings examina o papel da educação, bem como os modos de ensino e de aprendizagem empregados nas escolas e nos lares da sociedade japonesa, de forma a apresentar um retrato da estrutura social do Japão dos anos 70 e 80. Da sua análise, aponta para a direção de que a educação universal, promovida na Era Meiji – aquela correspondente ao governo do Imperador Meiji, entre 1867 e 1912, que promoveu uma acelerada modernização –, emergiu nos anos do pós-guerra como meio de igualdade social. De fato, as políticas educacionais da era Meiji tinham um duplo propósito: de um lado, criar uma elite baseada no talento cuja finalidade era a da liderança; e, de outro, a criação de uma força produtiva, isto é, de uma força de trabalho. E justamente esse quadro de práticas conduziu a uma forma de igualdade de oportunidades implícita tanto ao sistema educativo quanto ao conjunto da vida cotidiana da sala de aula, do mesmo modo que é apoiado por

¹¹ A título de complemento, afirma-se que a visão do Cardeal Newman, sucintamente vista, entende que a educação liberal é o cultivo do intelecto, e seu objeto é nada mais ou menos que a excelência do intelectual (NEWMAN, 1947, p. 107). Sobre isso, Mulcahy explica que a ideia fundamental para essa concepção é a teoria da natureza e da estrutura do conhecimento e a capacidade da mente para o conhecimento intelectual (MULCAHY, 2012, p. 04). Sobre Leo Strauss, o qual discute o tema num discurso que deu por ocasião da Décima Cerimônia Anual de Graduação do Programa Básico de Educação Liberal para Adultos, a educação liberal é aquela educação em cultura ou para a cultura, da qual o resultado é um ser humano de cultura: “[...] A educação liberal então consiste em estudar com o devido cuidado as grandes obras deixadas pelas maiores mentes – um estudo no qual os alunos mais experientes ajudam os menos experientes, incluindo os iniciantes (STRAUSS, 2011, p. 73, tradução minha). Por fim, em *Social Justice in the Liberal State*, Ackerman afirma que a educação liberal age de modo a oferecer uma visão ampla da vida, em termos de multiplicidade de conhecimento e visão de mundo. Assim, em sua opinião, a visão liberal da educação deve permitir aos estudantes o contato com tantas ideias quanto for possível, de forma a assegurar uma multiplicidade de concepções em vista da maximização da liberdade escolha das crianças. Daí a importância da neutralidade, entendida como ausência total de valores substantivos no processo educativo: ela permite o exercício da liberdade de escolha do aluno (ACKERMAN, 1980, p. 139-40).

estruturas familiares igualitárias e pelo apoio familiar às práticas e valores da escola (CUMMINGS, 1980, p. 276-87).¹² Claramente o ponto principal da análise de Cummings é a ênfase no sentimento igualitarista que caracteriza as experiências de todas as crianças – de fato, o ponto que é relevante para a argumentação de Walzer. A igualdade de oportunidades aqui significa que todas as crianças devem ser vistas como iguais na oportunidade e nas habilidades, de forma que não devem ser feitas distinções entre elas (WHITE, 1986, p. 160).

Na visão de Walzer, o trabalho de Cummings é importante para mostrar que a justiça na esfera da educação depende da não interferência de outros bens sociais, especialmente da influência política e econômica. De fato, a crítica se direciona aos modelos educativos que se deixam determinar por bens que não os próprios da educação. Nesses sistemas, há seguramente uma organização determinada, tanto do ensino como das estruturas curriculares, conforme as necessidades econômicas. A reprodução das relações sociais de produção, assentada numa divisão hierárquica do trabalho, tem expressão, em última instância, no mesmo lugar do trabalho; porém, com o avanço do capitalismo, a escola logra um protagonismo ascendente como instituição de controle social da força de trabalho.

Na opinião de Walzer, essa forma de ver a interferência da esfera econômica sobre a educação é uma forma de colonização de uma esfera por outra, estabelecendo a tirania de bem sobre outros e, como consequência, de negação da liberdade. Walzer rejeita modelos meritocráticos que estabelecem uma forma de distribuição de bens educativos na qual o valor e a importância de qualificações para o trabalho prevalecem sobre os demais bens. A escola, para Walzer, é, ao contrário, um espaço institucional no qual se produzem discursos e práticas as quais sublinham a contradição fundamental entre as esferas de produção e a do Estado. A questão chave é que, para Walzer,

Qualquer subordinação mais radical da educação a finalidades políticas solapa a força da escola, o êxito de sua mediação e, também, o valor da escola como bem social. Principalmente, representam menos, e não mais, igualdade quando os alunos e os professores estão sujeitos à tirania da política (WALZER, 2003, p.279).

O modelo educacional criticado por Walzer é, portanto, qualquer um que seja solícito às exigências mercadológicas ou políticas no sentido de que os interesses de grupos privados, os quais coordenam a atividade política. Trata-se da submissão da esfera educacional aos bens de outras esferas, o que, nesse

¹² Recomenda-se, para uma visão crítica do trabalho de Cummings, a resenha elaborada por Merry I. White (1986, p. 158-61).

caso, leva à tirania dos bens econômicos e mercadológicos sobre os bens educacionais.

3.3. A educação democrática: o currículo comum e a cidadania

A educação é a formação de pessoas que não podem prescindir do fato de seus destinatários terem identidade, aspirações e vida própria, o que é representado pelas famílias. Frente a isso, para Walzer, o problema distributivo da esfera da educação é o de fornecer uma educação comum sem destruir o que nelas há de incomum, isto é, a sua particularidade. Dadas as condições sociais e, especialmente, em vista do modelo normativo de escola e das exigências da política democrática, o modo mais adequado é aquele da igualdade complexa. E considerando a escola como instituição responsável pela educação e como mediadora entre a família e a sociedade, ela deve buscar um equilíbrio entre essas partes. Assim, as crianças devem ter possibilidade de formação que independa de suas contingências familiares e sociais, de forma a crescerem dentro de uma comunidade democrática e assumirem os seus lugares como cidadãos (WALZER, 2003, p. 294-6). De fato, a educação a que Walzer tem em mente é aquela democrática, uma vez que a educação é um programa de sobrevivência social, e a sociedade que se quer preservar é aquela democrática (WALZER, 2003, p. 269). Em outras palavras, uma comunidade política, e aqui especialmente uma comunidade democrática, não pode existir sem que exista uma comunidade escolar da qual a estrutura e o escopo sejam o de uma democracia, pois é através da educação que se cria e cultiva o espírito democrático (LAZZERI, 2001, p. 69-70).

A grande questão que se coloca é justamente aquela relacionada ao que se deve ensinar, já que se objetiva uma educação democrática que prepare para a cidadania. Em *SJ*, Walzer afirma que as crianças devem ter instrução em todas as áreas que as municiem para o exercício do seu papel como cidadãos, razão pela qual, como esclarece Rivera, “[...] o esquema aceitável da educação básica numa sociedade democrática supõe professores que intentem estabelecer um conhecimento compartilhado entre seus alunos, levando todos a um nível similar” (RIVERA, 2015, p.68, tradução minha), pois que a sobrevivência de uma comunidade democrática exige a criação de um vínculo compartilhado e uma similaridade, em termos de conhecimento. No entanto, ainda é pouco, haja vista não estabelecer o que deve ser e o que deve estudar uma educação democrática para a cidadania.

Essas questões foram retomadas por Walzer especialmente em dois artigos posteriores: *Education, Democratic Citizenship, and Multiculturalism*, de 1995, e *Moral Education, Democratic Citizenship, and Religious Authority*, de 2002. Neles, Walzer propõe, além de técnicas de ensino, uma base, um núcleo curricular em

torno do qual se deve materializar a educação democrática. Segundo o filósofo, um currículo cívico comum é necessário no contexto democrático e multicultural por duas razões: (i) porque o Estado tem que fazer o que pode para garantir a sua sobrevivência, para produzir e reproduzir cidadãos, para assegurar que as várias identidades particularistas coexistam com uma identidade mais geral; e (ii) porque esta identidade mais geral oferece o melhor motivo possível para um entendimento simpático dos vários particularismo.¹³ No entanto, esse currículo cívico, em si mesmo, não deverá ser multicultural, uma vez que a própria cidadania democrática não é uma ideia neutra: ao contrário, ela tem sua própria história particular e aponta para a sua própria cultura política (WALZER, 1995, p. 185). Assim, são três os requerimentos que um currículo que tenha o compromisso com a educação democrática (WALZER, 1995, p. 185-7; 2012, p. 10):

- i) O primeiro requerimento é aprender uma ciência política da prática da democracia através da qual as atividades de ministros de governo, assembleias representativas, cortes, partes, movimentos sociais, entre outros, são estudados, de modo a ensinar os estudantes como futuros participantes;
- ii) O segundo requerimento é o estudo da história das instituições democráticas dos antigos gregos, pois que é um dos momentos genuinamente formativos na história da democracia; e
- iii) O terceiro e mais importante requerimento é um curso sobre a teoria do governo democrático com todos os modelos de argumentos criticamente revisados. Dessa forma, dar-se-ia a conhecer e a discutir os textos nos quais a consciência democrática foi primeiramente exemplificada e defendida.

Esses conteúdos, na visão de Walzer, deveriam ser ministrados através e de modo a respeitarem-se alguns elementos importantes: (a) os estudantes devem estudar o significado e a aplicação desses conteúdos; (b) assume-se que o ensino é argumentativo e casuístico e que objetiva forçar os estudantes a analisar os casos históricos e hipotéticos; e, em vista desses aspectos, (c) os professores devem convidar seus estudantes a expressarem suas próprias perspectivas (WALZER, 2012, p.09). Nesse sentido, a melhor forma de estudar cada qual destas práticas e atitudes é exemplificá-las nas aulas: os textos

¹³ No artigo *Moral Education, Democratic Citizenship, and Religious Authority*, Walzer afirma outras coisas sobre a educação. Segundo o autor, os estudantes deveriam estudar filosofia moral e política, mais específica e concretamente, deveriam ter sua atenção direcionada aos problemas da escolha moral no cotidiano da vida e, mais particularmente, na vida de cidadãos (WALZER, 2012, p. 09).

nos quais a democracia tem sido exposta, defendida e criticada devem ser estudados democraticamente, de modo livre e não dogmático, não redutível a um catecismo, como matéria a ser exigida num exame final, mas como capaz de conduzir ao pensamento com o espírito da cidadania democrática (WALZER, 2012, p. 12).

A educação para a cidadania democrática é, assim, um tipo de formação não neutra que deve ser acompanhada de um ensino sobre alguma coisa a respeito das diferentes culturas e religiões que coexistem num país, com fortes traços multiculturalistas, voltada especificamente aos valores políticos, e que devem ser aplicados indistintamente às escolas seculares e religiosas do país.¹⁴ Esse programa educacional será tanto mais efetivo quanto for capaz de levar todos os que estudam a falarem sobre essas questões, como por exemplo, sobre moral e política, com mais conhecimentos e de forma mais crítica do que se não os estudassem. Assim compreendida, a educação democrática será de tal modo importante que não fará das crianças agentes políticos estritos, mas serão mais inteligentes quanto às questões relacionadas a ela (WALZER, 2012, p. 10).

Na perspectiva walzeriana, a educação democrática é crucial para a experiência democrática que, em si mesma, é uma política de tensão: a aprendizagem escolar, assim como a experiência prática, é destinada à produção e à receptividades, sem as quais a tensão não será aceita ou entendida. A preparação para a cidadania exige que se trabalhe democraticamente na escola. Isso porque seu propósito é dar às crianças uma chance de sucesso (WALZER, 1995, p. 188). Dessa forma, discutindo textos de relevo no qual a democracia se constituiu, bem como através do exercício argumentativo consistente das diferentes posições, as crianças são preparadas para lidarem, desde a escola, com as diferenças e com a discussão das posições diversas que cada qual, em função do pluralismo, representam. A educação, assim, na perspectiva de Walzer, comprometida com o respeito às particularidades de cada qual das crianças, é também, empenhada no envolvimento dessas mesmas crianças nos valores próprios da vida democrática, pois, para Walzer, o predomínio da cidadania não é tirânico, mas o próprio fim, extinção, da tirania (WALZER, 2003, p. 427). A visão comunitarista da educação, que vê a educação como bem social que distribui

¹⁴ Como Walzer deixa evidente, em seu entendimento, a cidadania é um elemento próprio da política democrática; nunca é uma coisa simples, pois ensinar às próximas gerações o que a atual pensa sobre as responsabilidades que elas devem ter não é fácil. Mas se deve oferecer às crianças uma formação que, de fato, realmente acredita nos valores que fazem a democracia possível e insistir em seu estudo. A cidadania, neste sentido, não requer uma licença, mas é um curso ao qual todos deveriam se submeter (WALZER, 2012, p. 14).

outros bens sociais, que entende o respeito às diferentes identidades que se expressam em cada criança como reflexo do pluralismo cultural, traduz-se numa educação democrática cujo propósito é o de criar e desenvolver uma cultura democrática que se sobreponha às próprias culturas mediante o exercício da cidadania.

Considerações finais

Como se buscou apresentar, Walzer tem sido com frequência associado ao comunitarismo. Ele, de fato, desenvolve uma crítica ácida ao modo como o liberalismo, ao dar ênfase às abstrações e à universalidade, incorre na defesa de uma visão da justiça que se traduz na igualdade simples. Nesse sentido, sua defesa da igualdade complexa é uma resposta ao liberalismo, em geral, e ao de Rawls, em particular, que encontra seus princípios de justiça mediante um procedimento de abstração que é a posição original. Nesse sentido, buscou-se explicar a respeito da crítica comunitarista walzeriana ao liberalismo e do modelo de educação que ela encerra.

Inicialmente, tratou-se da crítica comunitarista walzeriana ao liberalismo. Para tanto, afirma-se que Walzer não rejeita, como parece ser o caso de outros pensadores comunitaristas, tais quais MacIntyre e Sandel, os valores e os ideais do liberalismo. Sua crítica se estabelece do seguinte modo: de tempos em tempos, o liberalismo precisa de corretivos. Nesse caso, o comunitarismo representaria uma correção na direção da valorização das comunidades no interior das quais há elementos que implicam numa diversidade de percepções quanto à constituição da identidade.

Essa forma de ver a crítica comunitarista do liberalismo é coerente, como se mostrou, com a teoria da justiça plural da igualdade complexa, pois, de acordo com esta, não existe um único critério distributivo para toda a sociedade, mas, considerando que a sociedade é caracterizada pela existência de muitas esferas, cada esfera de justiça determina, conforme o tempo e a relação que se estabelecem entre as pessoas, diferentes critérios e princípios para a distribuição daqueles que são bens sociais importantes para as mesmas. Assim, a justiça não pode ser abstrata e universal, mas deve ser plural e contextual, conforme uma igualdade complexa. A injustiça estaria no monopólio de um bem de uma esfera específica sobre outra esfera.

Com efeito, defendeu-se, na terceira parte, que a educação é, para Walzer, uma das esferas de justiça responsáveis pela distribuição de bens educacionais. A educação, e aqui se considera a escola especialmente, tem uma função social essencial. Nesse sentido, antes de uma formação especializada para o mercado de trabalho, a escolar deve conduzir a uma formação para a cidadania, a qual se leva a efeito mediante um conteúdo específico

determinado por um currículo comum. Trata-se de uma educação democrática que se caracteriza pela não interferência dos critérios distributivos de outras esferas e pela ênfase na cidadania. Por essa razão, a escola age como uma instituição intermediária entre a família – e o pluralismo que ela encerra – e o Estado, como expressão da vida política: ela prepara as crianças para a cidadania e para o respeito às diferentes comunidades presentes em seu interior.

Referências

- ACKERMAN, B. *Social Justice in the Liberal State*. New Haven: Yale University Press, 1980.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. *A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- _____. *Os herdeiros: os Estudantes e a Cultura*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.
- CORCUFF, P. *Filosofia Política*. Lisboa: Publicações Europa-América, 2003.
- CUMMINGS, W. K. *Education and Equality in Japan*. New Jersey: Princeton University Press, 1980.
- GARGARELLA, R. *As Teorias da Justiça Depois de Rawls. Um Breve Manual de Filosofia Política*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- HONNETH, A. “Educação e Esfera Pública Democrática. Um Capítulo Negligenciado da Filosofia Política”. In: *Civitas* (Porto Alegre), v. 13, n. 3, p. 544-62, Set.-Dez, 2013.
- KEENEY, P. *Liberalism, Communitarism and Education: Reclaiming Liberal Education*. Hampshire: Ashgate, 2007.
- LAZZERI, C. “Qu’est-ce qu’une “Sphère” Éducative? Justice et Éducation chez Michael Walzer”. In: *Le Télémaque*, v. 2, n. 20, p. 65-73, 2001.
- KYMLICKA, W. *Filosofia Política Contemporânea*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- MOUFFE, C. “El Liberalismo Norteamericano y Sus Críticos: Rawls, Taylor, Sandel y Walzer”. In: *Estúdios: Filosofia-história-lettas* (Mexico), v. 15, n. 4, Invierno, 1988.
- MULCAHY, D. G. “Liberal Education”. In: ARTHUR, J & PETERSON. A. *The Routledge Companion to Education*. London and New York: Taylor e Francis, 2012.

- MULHALL, S. & SWIFT, A. *El Individuo frente a la Comunidad. El Debate entre Liberales y Comunitaristas*. Madrid: Temas de Hoy, 1996.
- NEDEL, J. *A Teoria Ético-Política de John Rawls*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.
- NEWMAN, J. H. *The Idea of a University Defined and Illustrated*. New York, Longmans, Green, 1947.
- NOZICK, R. *Anarquia, Estado e Utopia*. 2ª Tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2016.
- RAWLS, J. *A Theory of Justice*. Revised Edition, Cambridge: Harvard University Press, 2000.
- _____. *Political Liberalism*. New York, NY: Columbia University Press, 1993.
- ROHLING, M. & VALLE, I. R. “Princípios de Justiça e Justiça Escolar: a Educação Multicultural e a Equidade”. In: *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, n. 160, p. 386-409, Abr./Jun., 2016.
- ROSAS, J. C. *Concepções da Justiça*. Lisboa: Edições 70, 2011.
- SALVATORE, A. *Giustizia in Contesto. La Filosofia Politica de Michael Walzer*. Napoli: Liguori, 2010.
- STRAUSS, L. “O que é a Educação Liberal?”. In: *Revista de Ensino Superior* (Unicamp), v. II, n. 3, Junho, p. 74-79, 2011.
- VALLE, I. R. “O lugar da educação (escolar) na sociologia de Pierre Bourdieu”. In: *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 13, n. 38, p. 411-437, 2013.
- WALZER, M. “A Crítica Comunitarista do Liberalismo”. In: *Política e Paixão: Rumo a um Liberalismo mais Igualitário*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- _____. *Da Tolerância*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- _____. “Education, Democratic Citizenship and Multiculturalism”. In: *Journal of Philosophy of Education*, v. 29, issue 2, p. 181-9, 1995.
- _____. *Esferas da Justiça: uma Defesa do Pluralismo e da Igualdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. “Education, Democratic Citizenship and Multiculturalism”. In: *Journal of Philosophy of Education*, v. 29, issue 2, p. 181-9, 1995.
- _____. *Política e Paixão*. 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 Communitarian Critique of Liberalism”. In: *Political Theory*, v. 18, n. 1, p. 6-23, Feb., 1990.

WHITE, M. I. “Reviewed Work: Education and Equality in Japan by William K. Cummings”. In: *The Journal of Japanese Studies*, v. 12, n. 1 (Winter), p. 158-61, 1986.

WERLE, D. “O Liberalismo Contemporâneo e os seus Críticos”. In: FRATESHI, Y.; MELO, R. S.; & RAMOS, F. C. *Manual de Filosofia Política*. São Paulo: Saraiva, 2012.

E-mail: marcos_roh@yahoo.com.br

Recebido: Fevereiro/2019

Aprovado: Outubro/2019