

O PARADIGMA PERDIDO DA EDUCAÇÃO: ressignificando a solidariedade social

Alexandre Simão de Freitas

Resumo

A desestruturação das formas clássicas de solidariedade em torno do Estado e do trabalho tem implicado o reposicionamento dos atores no espaço público. A própria construção das práticas sociais de representação da identidade cultural dos sujeitos (individuais e coletivos) não pode mais ser abordada sem uma tomada de posição em face do que diferentes autores têm chamado de "crítica da modernidade". Nesse ensaio argumenta-se que os processos de aprendizagem para "viver juntos" não podem prescindir do reinvestimento no sentido da educação e sua capacidade de formar laços de solidariedade. Tal reinvestimento é o meio central para ativar os saberes e as práticas de convivialidade pressupostas nas experiências primárias que são a base da democratização efetiva das instituições públicas em um mundo marcado pelas desigualdades crescentes. A hipótese defendida é a de que a incorporação de referenciais utilitaristas pelo campo educativo, na última década, parece implicar uma inversão no modo de regular o setor, denegando a articulação entre políticas educacionais e projetos culturais de formação para a cidadania democrática.

Palavras-chave

Ethos democrático. Cidadania. Educação. Dádiva. Solidariedade social.

THE LOST PARADIGM OF EDUCATION: re-signifying social solidarity

Abstract

The de-structuring of classical forms of solidarity built around the State and work has implied the re-positioning of the actors in the public space. The very construction of social practices of representing the cultural

identity of the subjects (either individual or collective) can no more be approached without taking into consideration what different authors have been calling "critique of modernity". In the following essay it is argued that the learning processes for "living together" cannot do without a reinvestment in the meaning of education and its capacity to build bonds of solidarity. This reinvestment is central to activate the knowledge and practices of coexistence presupposed in primary experiences which are the core of the effective democratization of public institutions in a world marked by growing inequalities. The hypothesis sustained here is that the incorporation of utilitarian references in the educational field in the last decade seems to imply an inversion in the way of regulating such a field, for it refuses to articulate educational policies and cultural projects for the formation of a democratic citizenship.

Keywords

Democratic ethos. Citizenship. Education. Gift. Social solidarity.

Notas introdutórias

O presente estudo tem como ponto de ancoragem o esforço recente das ciências sociais e humanas em mobilizar recursos teórico-práticos capazes de promover uma reapropriação crítica dos dilemas e ambivalências da nossa época. Um esforço que deriva, em grande medida, da compreensão de que a instituição de um novo poder de Estado, apoiado nos dilemas da modernização suscitados pela reestruturação produtiva e pela globalização das economias, por um lado, e a emergência de novas demandas de reconhecimento político, ancorado em reivindicações de base identitária e cultural, por outro, vêm provocando um deslocamento dos debates em torno das regras e dos fundamentos do 'social'.

Nesse contexto, a desestruturação das formas clássicas de solidariedade em torno do Estado e do trabalho tem implicado o reposicionamento dos atores no espaço público. A própria construção das práticas sociais de representação da identidade cultural dos sujeitos (individuais e coletivos) não pode mais ser abordada sem uma tomada de posição face ao que diferentes autores têm chamado de "crítica da modernidade" e seus diferentes "maquinismos instituintes" (CAILLÉ,

1993). Os processos recentes de (des)regulação institucional manifestam-se globalmente naquilo que tem sido denominado como o fenómeno de "despolitização do político", ou seja, a subsunção da reflexividade social pelo princípio de razão normativo-utilitário, operando "uma condensação entre a esfera do poder, a esfera da lei e a esfera do saber" (LEFORT, 1991, p. 28).

Nesse cenário, as teorias sociais hegemónicas, ao pensar a história real dos homens como a história de indivíduos atomizados e descontextualizados, ainda que se utilizem de todos os meios para alcançar seus fins, terminam por permanecer aquém da experiência real dos sujeitos. Logo, a "imaginação sociológica" precisa ser deslocada para que se possa abordar, seriamente, os fundamentos das relações sociais, mediante ferramentas analíticas que possibilitem uma reflexão renovada da ordem democrática. O debate em torno dos fundamentos da experiência democrática constitui, portanto, o eixo central para se discutir a **idéia** da cidadania nas sociedades contemporâneas.

Entretanto, queremos ressaltar ainda que a análise dos sentidos que podem revestir a noção de cidadania democrática não pode ser desarticulada da reflexão em torno dos projetos de formação social e educacional dos sujeitos. As práticas de educação para a cidadania constituem o aspecto fundamental de qualquer projeto social e cultural que pensa modalidades regradas de socialização e geração de vínculos para a convivência democrática no espaço público.¹ Fazendo uso de uma expressão cara ao pensamento habermasiano, a integração social, em um contexto democrático, não se faz sem "estruturas de reconhecimento recíproco" asseguradas por um processo de aprendizagem social instituinte de uma "formação política da vontade" (HABERMAS, 1997, p. 308).

Não obstante, diferentemente de Habermas, não pretendemos abordar a reflexão sobre a solidariedade social desde a ótica do direito, uma vez que, nessa esfera, como ele próprio reconhece, a "estabilização de expectativas de comportamento". ou seja, a criação de relações simétricas de reconhecimento recíproco parte de uma visão descontextualizada dos

¹ A formação dos cidadãos **tem** sido o ponto crítico **na** articulação do **debate** educacional, "o ponto de partida do longo debate sobre fins e procedimentos **que, atravessando** a história das **sociedades, tecem** os múltiplos sentidos que **até** hoje puderam ser produzidos para a educação - a **origem**, enfim, do que chamamos de reflexão educacional." (VALLE, 2001, p. 19).

sujeitos sociais, vistos como "titulares abstratos de direitos subjetivos" (1997, p. 309). O eixo analítico da discussão habermasiana da fundação da solidariedade, em contextos pós-tradicionais, reside na pragmática universal ancorada numa concepção processual (pós-metafísica) da agência racional, distinguindo autonomia privada e autonomia pública. Apesar de rejeitar a tradição liberal, que se restringe à garantia de direitos individuais formais, seu argumento se mantém distante dos contextos de vida específicos e das concepções de "vida boa" que esses contextos incorporam e carregam. Com isso, a cidadania emerge vinculada à formação da vontade, numa esfera pública politizada, desencaixada da identidade cultural dos sujeitos sociais. Como sublinha Banncl (2001, p. 195-196), "Habermas trabalha com idealizações fortes do Self e da razão, na forma de um Self pós-convencional e uma razão comunicativa que se fundamenta na organização interna da fala."

A questão é que essas idealizações são bastante problemáticas, exatamente por estarem fundamentadas num ideal normativo que "desengaja" o Self e a razão das formas específicas de vida, com suas práticas sociais concretas. Por essa razão, optamos pelas ferramentas analíticas do "paradigma do dom" (CAILLÉ, 2002). Esse paradigma nos permite repensar a formação para a cidadania democrática para além dos modelos abstratos de emancipação.

Dessa perspectiva analítica, o presente estudo movimenta-se em um plano teórico no qual se busca explicitar as bases de um movimento de ressignificação dos referenciais simbólicos com que, historicamente, tem-se pensado a formação social na atualidade. Mais especificamente, ao postular a centralidade da dádiva, a educação é abordada como o espaço ontológico do desenvolvimento das formas de sociabilidade que constroem os vínculos sociais e constituem o "sem-em-comum", problematizado desde a reflexão política da Antiguidade pela *koinonia po/itiké* de Aristóteles (SODRE, 2002). Uma reflexão vital para o desenvolvimento das ciências sociais, pois através da educação é possível captar os movimentos do 'social' que se colocam para além da repetição contingente de um costume, pela abertura de espaço aos impulsos de liberdade que transformam o *ethos*, a consciência que impõe o sentido como forma de regular a ação dos indivíduos, em *hexis*, uma vez que a *hexis* consiste em uma disposição (virtude) adquirida de natureza eminentemente

deliberativa. Temos clareza, como ressaltam Roustang, Laville, Eme, Molhé e Perret (1997), que:

Certas pessoas poderão admirar-se de nos ver abordar a questão da escola. No entanto, a reforma escolar faz parte das condições de renovação das nossas democracias, que nós acreditamos necessárias para se oporem aos desvios da sociedade de mercado e do individualismo negativo. Se pretendemos conduzir a um novo contrato social, a função da escola deve ser repensada. Ela é, com efeito, susceptível de ter um papel determinante, como instância de socialização, como lugar de aprendizagem à mudança e à solidanidade. (p. 162).

Ao colocar a educação como fundamento da democracia em um contexto de crise generalizada dos modelos de participação política, lembramos, portanto, seu papel mediador na construção dos vínculos sociais. Desde os apartes do paradigma da dádiva, a generalização da experiência democrática não pode prescindir de uma *disposição formativa* pelos sujeitos. Formação que é entendida, aqui, como uma das faces reveladoras da instituição imaginária da sociedade. Ao reconstruir permanentemente a "ligação **entre** democracia, laicidade e república" (ROUSTANG et al., 1997, p. 166), a educação atua como dispositivo privilegiado de fortalecimento da sociedade civil e dos compromissos públicos.

1 O cultivo de disposições formativas para a solidariedade democrática: as contribuições de Marcel Mauss para o pensamento educacional

A idéia da educação como formação constitui um dos conceitos chave da modernidade, desvelando a aprendizagem dos valores que constituem a 'razão-de-ser' das ações sociais. Dentre outros, Habermas transforma a idéia de formação, própria do movimento dialético que se expressa no sujeito auto-reflexivo guiado pela razão iluminista, em processos de aprendizagem social (expressiva, cognitiva e moral), que visam o exame das pretensões de validade no uso da argumentação. Ao

longo de sua obra *Teoria da Ação Comunicativa*, por exemplo, a idéia dos processos de aprendizagem social resulta numa forma de procedimento de formação de vontades, enquanto horizonte reconstutivo de uma teoria da sociedade que visa uma nova compreensão da sociedade e da racionalidade.

Segundo Souza (2000), a noção de formação (*Bildung*) emerge, no século XVIII, como uma noção central para a própria construção das ciências humanas, significando como princípio pedagógico, por excelência, a *formação de si* pelo cultivo de « bens seculares » (liberdade, autonomia, responsabilidade). A noção adquirirá uma centralidade na definição da categoria de solidariedade social enquanto fio condutor das análises que tentam captar as mudanças decorrentes, por um lado, da autonomização da subjetividade burguesa, e, por outro lado, da criação de uma esfera pública. Do ponto de vista da teoria social, o problema está relacionado ao estabelecimento dos vínculos sociais em um contexto de crítica à tradição, remetendo « à possibilidade de um processo de aprendizagem na esfera política » (SOUZA, 2000, p. 65-67).

Nesse contexto, podemos falar da educação, enquanto disposição formativa, como um critério para a ação democrática, haja vista o seu papel regulador na estruturação de vínculos sociais solidários. Ao fazer nascer finalidades partilhadas em comum, a educação produz padrões de reconhecimento recíproco fundamentais para um "conceito de solidariedade social que aponta para uma estima simétrica entre cidadãos juridicamente autônomos", caracterizando-se como uma "força solidificante da formação coletiva da identidade" (HONNETH, 2003, p. 279-280).

Recorremos, portanto, a uma tradição de pensamento que permite problematizar a educação como uma política da vida associativa (CHANIAL, 2001), resignificando a escola como uma ampla rede social, uma "rede viva" que carrega em seu interior, sob o manto do instituído, sob o organizado, os "gennens do dom", a partir dos quais a sociedade produz sua invenção e sua reinvenção radical (MARTINS, 2001). Uma rede capaz de ativar os saberes e as práticas de convivialidade pressupostas nas experiências comunitárias, que são a base da democratização efetiva das instituições públicas. Uma idéia que tem sua ancoragem primeira nos trabalhos pioneiros de Marcel Mauss.

No Brasil, Marcel Mauss é conhecido principalmente como antropólogo e etnólogo. Mas o sobrinho de Émile Durkheim foi, também, o autor de uma poderosa e coerente teoria sociológica sobre as regras do 'social', conhecida mais recentemente como o "paradigma da dádiva" ou o terceiro paradigma (CAILLÉ, 1997), representado, recentemente, pelo *Mouvement Anti-Utilitariste des Sciences Sociales - MAUSS* (MARTINS, 2002). O eixo estruturante desse paradigma consiste em um rompimento com a idéia do *homo economicus* nas ciências humanas e sociais, enfrentando abertamente os pressupostos economicistas que procuram explicitar os fundamentos da sociedade a partir das noções de interesse e utilidade. O paradigma da dádiva tem recuperado uma tradição da sociologia que afirma que as ciências sociais se distinguem por sua crítica radical do utilitarismo generalizado (POLANYI, 2000; ROSANVALLON, 2002; CAILLÉ, 1993). Enquanto uma teoria sistêmica complexa, parte do pressuposto de que os sistemas simbólicos são ontologicamente anteriores aos sistemas materiais e instrumentais.

Nesse contexto, os fatos sociais não constituem uma realidade bruta, mas um sistema eficaz de símbolos que se inscrevem na vida do indivíduo. Mauss deixou claro não existir mais escolha entre o indivíduo e o coletivo. A inteligibilidade desse argumento, segundo Martins (2001), encontra-se no fato da dádiva operar, simultaneamente, no plano das *socialidades primárias* (família, amigos, vizinhos, etc.) e das *socialidades secundárias* (Estado, Mercado, Ciência). No primeiro âmbito, ela delimita diretamente a sobrevivência da instituição social num contexto de prevalência das relações interpessoais sobre as relações funcionais. No segundo plano, a dádiva opera delimitando indiretamente a sobrevivência da instituição social num contexto de prevalência das relações funcionais, mas materializando-se pelo valor da confiança na base dos contratos coletivos.

Os 'maussianos' reconhecem, então, que nossa relação com a sociedade passa por laços contratuais. No entanto, esses laços não são suficientes para explicar o social. Há, de fato, uma estranha relação com as regras, pois o sistema da dádiva permite entrever os processos de socialização como "transcendentes" aos modelos deterministas de integração social, ligando-se a uma nova ontologia do ser social que conduz à experiência "*de pertencer a uma comunidade que, longe de limitar a personalidade de cada um, ao contrário, a expande*"

(GOD BÜ UT, 1998, p. 14), produzindo uma explicação para a experiência da solidariedade comunitária que não contradiz, nem dissolve, a afirmação da identidade, da criação, do contingente. A dádiva constitui um "estado psíquico-social especial", intimamente relacionado à experiência dos fundamentos do laço social enquanto vivência da sociedade (*Gesellschaft*) como uma comunidade (*Gemeinschaft*) (BUBER, 1987).²

É fato social total, a dádiva seria uma experiência que concretiza as tensões entre indivíduo e sociedade, entre liberdade e obrigação. Daí porque, segundo Martins (2001), o pensamento de Mauss teria criado as condições concretas para a sistematização de um novo paradigma da **formação** social e cultural. Um paradigma voltado para "emancipar um **pensamento complexo da prática**" p. 6), isto é. **capaz de se conectar**, de um lado, com os processos da vida cotidiana e, por outro, com a complexidade das abordagens disciplinares que servem à classificação dos olhares científicos sobre a realidade social. O paradigma da dádiva ultrapassa os limites da antropologia e mesmo da sociologia clássica, exigindo-se um resgate de seu pensamento, também, no âmbito educacional.

A reconstrução do pensamento de Marcel Mauss, no campo pedagógico, pode atuar como um novo programa teórico, oferecendo um rico contexto categorial capaz de abranger, teórica e empiricamente, a formulação de um conceito crítico de educação (formação), suficientemente criativo para lidar com os processos de transformação das sociedades contemporâneas. Acreditamos mesmo que o pensamento maussiano pode vir a representar o papel de um "paradigma perdido" das teorias educativas e pedagógicas.

É fato que Mauss, ao contrário de seu tio Durkheim, não produziu uma reflexão sistemática das relações entre educação, ensino e sociedade.³

² Essa **distinção** axiomática também foi elaborada por Toennies, **mas** diferentemente deste M. Buber não **concebe** a passagem da *Gemeinschaft* para *Gesellschaft*, pela **mediação** histórica da Revolução **Industrial**, como um processo irreversível. Ou seja, Buber não esgota o **sentido** da comunidade nas formas dadas como „pré-sociais» ou «**pré-industriais**» «Ele não só não **acredita** que a **sociedade seja regulada apenas** pelo princípio utilitário, como propõe, inclusive, que **se** possa articular uma forma de comunidade «**pós-social**», **que** mantenha relacionamentos baseados na livre-escravidão sem abandonar os laços sociais de **pertencimento**.

³ Mas, ao contrário do que **se** possa supor, Mauss não foi um pensador indiferente às questões educacionais. Ao propor um *Plano de Sociologia Descritiva*, uma espécie de manual de orientações gerais para o exercício sistemático da etnografia no estudo dos

Não obstante, é evidente a importância do pensamento de Mauss para a educação. A partir de sua teoria das trocas de dádivas, é possível refletir como a circulação da educação, enquanto bem simbólico, contribui para instituir relações de solidariedade, amizade e associação, permitindo às pessoas se reapropriarem de seus destinos. Com isso, é possível atualizar a discussão em torno da democracia, para além da ideia de "direitos adquiridos" e da atuação privilegiada de *experts*, enfatizando o papel da educação no processo de instituição coletiva da formação para a participação plena na vida social. Isso porque a teoria de Mauss possibilita uma diferenciação essencial: se no plano da "instituição do indivíduo" a educação é socialização da *psique* pela mediação de agentes muito precisos, no plano da "instituição social", que supõe a definição de um "bem comum", a educação implica a criação do "participável social" e também das condições, vias e meios que asseguram a cada um o pleno acesso a este participável. Nesse último plano, educação é mais que socialização. A educação constitui o espaço mesmo da formação do "sujeito da democracia" (TOURAINE, 1988). Por isso, ela não pode ser abordada como "técnica", mas como atividade criadora que visa à auto-alteração da sociedade. A educação se inter-relaciona com o próprio ordenamento político que constitui a vida social, organizando-se segundo sua lógica. Em sentido amplo, a educação é uma das faces reveladoras da própria instituição imaginária da sociedade (CASTORIADIS, 2000), funcionando como uma matriz produtora dos traços culturais condutores das relações sociais.

2 A (des)antropologização do pensamento de Mauss como um caminho necessário para se repensar a formação da solidariedade social

Dessa outra, o pensamento de Mauss, uma vez (des)antropologizado, ou seja, emancipado do "limbo teórico" em que foi

fenômenos da vida social, Mauss dedica uma seção voltada especificamente à educação. Nesse estudo, as questões educativas são pensadas no âmbito mais geral do que ele denomina como « transmissão da coesão social ». Ali, Mauss aborda a pedagogia como um dos " principais fenômenos que tomam por base a continuidade, a solidez, a organização interna e consciente de uma sociedade » (2001, p. 126).

colocado pelas ciências sociais e humanas, permite uma resposta concreta aos desafios postos à democracia na contemporaneidade, explicitando as raízes do chamado *déficit de socialização* e apontando um caminho alternativo para analisar a erosão da confiança nas redes públicas de ensino e suas repercussões na crise do laço social (TEDESCO, 1998).⁴ Os conflitos que afetam a escola, na contemporaneidade, têm um rebatimento direto nas práticas de convivência coletiva, uma vez que cabe às instituições educativas transmitir com eficácia valores e normas culturais de vinculação social.

Assim, a ênfase nesse tipo de associação não é arbitrária, uma vez que a administração de um *bem público* como a educação é condição vital da democratização das relações sociais. Honneth (2003), por exemplo, a partir de sua análise crítica dos trabalhos de Hegel e Mead, defende que o processo de formação (realizando-se sob as condições contingentes da socialização) do Eu prático pressupõe uma teoria do reconhecimento recíproco que só pode ser devidamente compreendida no bojo de uma teoria das condições da socialização humana (vista desde um quadro pós-metafísico). Isto implica na compreensão de que a "pessoa de direito", base das sociedades democráticas modernas, inclua "em sua própria ação, como efeito de controle, a vontade comunitária incorporada nas normas intersubjetivamente reconhecidas de uma sociedade" (HONNETH, 2003, p. 138). Em outras palavras, "cidadãos seguros de si", na expressão de Honneth, pressupõem indivíduos com suficiente auto-respeito, o qual é forjado a partir de uma "confiança emocional nas próprias capacidades" erigidas durante o processo de socialização familiar, mas também no período de permanência nas instituições escolares. Pois nesse espaço exercita-se um gênero de relação social que, ao deslocar o "amor" subjacente aos vínculos sociais primários "sob a pressão cognitiva do direito", contribui para forjar uma solidariedade universal entre os membros da coletividade (2003, p. 154).

Desse modo, por solidariedade entende-se "uma espécie de relação interativa em que os sujeitos tomam interesse reciprocamente por seus

⁴ O *déficit de socialização* não se refere apenas à dificuldade de transmitir, com eficácia e qualidade, os conteúdos das instituições encarregadas de promover a *inserção* social. Diz respeito, antes de tudo, ao enfraquecimento dos eixos básicos mediante os quais se definem as identidades sociais e aos sistemas de sentidos que circulam nas culturas.

modos distintos de vida, já que eles se estimam entre si de maneira simétrica". A solidariedade configura-se como uma espécie de concordância no objetivo prático, gerando "um horizonte intersubjetivo de valores no qual cada um aprende a reconhecer em igual medida o significado das capacidades e propriedades dos outros" (HONNETH, 2003, p. 209). Depreende-se, então, que a participação na vida pública não é produzida *in nihilo*, mas ancorada a determinadas relações de estima social que emergem com os bens simbólicos que circulam nas redes associacionistas da vida social.

Como lembra Chantal (2001), há uma relação entre democracia e o crescimento dos "ideais primários", isto é, o conjunto de sentimentos concretos (respeito, honra, liberdade, solidariedade) que são experienciados por cada indivíduo nos grupos primários. De acordo com esse autor, o próprio Estado não poderá garantir as condições da cooperação social a não ser quando a sociedade mantém, em seu tecido social, relações de cooperação democrática, que precisam, por sua vez, estar baseadas "em uma experiência partilhada, pré-política, da cooperação na qual os indivíduos já integraram seus princípios e procedimentos democráticos como elementos normativos de seus hábitos cotidianos" (p. 13). Na ausência desta experiência, denominada infrapolítica, os atores sociais não saberiam como sustentar qualquer forma de motivação - ou mesmo interesse - para contribuir com a formação de uma opinião e uma vontade *públicas*.

É nesse sentido então que os públicos democráticos supõem as comunidades locais e os grupos primários, porque é nessas formas de associação humana que os indivíduos adquirem na prática consciência das consequências de suas ações conjuntas. Eles experienciam concretamente os elos que os unem para definir juntos e pôr em prática os fins e interesses comuns. Se a experiência democrática supõe a pertinência comunitária - a primariedade - é porque apenas as comunidades locais, em razão principalmente das relações [...] que se tecem podem produzir e transmitir as significações e os símbolos e assim dar lugar a experiências partilhadas sem as quais o ou os públicos democráticos não poderiam se identificar e se

instituir e por aí contribuir para pôr em prática as instituições políticas. [...] Ela [a democracia] supõe um *ethos*, uma ética democrática prática [...]. São essas interações cooperativas ordinárias que geram essa ..cultura primária da democracia" e é por e graças a elas que a orientação democrática na resolução dos problemas aparece desde já nos costumes e sentimentos antes de se formalizar nas instituições. (CHANIAL, 2001, p. 15-16).

Com a erosão dos vínculos que marcam a sociabilidade primária é a própria democracia que corre um sério risco, uma vez que para ser consistente ela precisa ser transformada em *cultura vivida*, ou seja, precisa ser interpretada pelos sujeitos (*subjerivada*), mediante complexos processos de socialização.

A "crise da educação" pode, portanto, ser tomada como sintoma da crise do vínculo social em função daquela "primeiríssima diferenciação da experiência", no alvorecer da modernidade, que separou o magma social-cultural-afetivo que caracterizava as relações primárias, esfriando as relações de sociabilidade entre os atores (CA5TÜRIADIS, 2000). A reversão dessa crise, por sua vez, não passa apenas pela afirmação de que o ser humano nasce com alto potencial de sociabilidade, pois essa "disposição para a relação" pode resultar também em vínculos marcados pelos interesses egoístas e utilitários. É preciso um trabalho formativo que articule os indivíduos na criação de espaços de sociabilidade baseados em um sentido denso de "ser parte de" (da família, do bairro, da cidade, da nação, etc.), pois é nesse processo que se forja o sentido da cidadania democrática, mediante a ampliação contínua e permanente das redes de solidariedade social. De forma mais clara, a criação social emerge como a instituição de um projeto de vida coletiva, cujo sentido não está 'dado' de antemão. Ao contrário, o projeto social-histórico pressupõe uma autoconstituição, uma "formação" mesma daquela natureza tanto pela *paideia* (no plano do indivíduo) como pelo *lómos* (no plano do coletivo). Processo em que a educação passa a jogar um novo papel social. Atrélada às mudanças prevalentes na sociedade globalizada, a educação precisa redefinir a sua função formativa. Conceitualizada como um *dom*, uma dádiva, a educação pode assumir sua dimensão de instituição dos vínculos sociais que geram o espaço social público, atuando como o ponto de

partida para a resignificação dos projetos de formação humana com vistas a um renovado modo de 'habitar' as cidades democráticas.

3 A educação como um "dom": novos olhares sobre a formação para a cidadania em um mundo desigual

Por intermédio da teoria da dádiva toma-se passível investigar as práticas de construção das solidariedades sociais, evidenciando como a circulação da educação (nas redes permanentes e públicas e nas redes associacionistas), enquanto bem simbólico, contribui para instituir relações de aproximação, amizade e associação. Em outras palavras, o paradigma permite identificar o papel que joga a educação na formação do comportamento associativo do cidadão, transcendendo, nesse percurso, o embate recente entre liberais e comunitaristas (ARAÚJO; SOUZA; COELHO, 2000).

A noção de solidariedade, nesse paradigma, vale ressaltar, não tem a intenção de fornecer uma visão naturalista da democracia, ou seja, a construção da solidariedade não é vista como um novo "*remédio para resolver os males sociais, políticos e econômicos*" (TÜRCK, 2002, p. 30). Também não diz respeito a uma solidariedade para com os pobres que se propaga nos discursos políticos hegemônicos. A idéia de solidariedade remete, aqui, aos vínculos sociais fragilizados pela crescente exclusão que impede os sujeitos de participar, autonomamente, dos movimentos associativos em suas múltiplas dimensões.

Assim, ao destacar a relação entre a democracia e o cultivo de disposições formativas solidárias, o que se pretende é pontuar o papel da "canalização formativa", em um contexto de crise generalizada dos sistemas de proteção social, sem os quais corre-se o risco concreto de se promover uma artificialização do funcionamento dos grupos sociais e culturais, o que rebate diretamente na compreensão do fato democrático (PAUGAM, 2003). Nos termos do paradigma do dom, trata-se de religar a "sociabilidade primária" e a "sociabilidade secundária" (CAILLÉ, 2002), ou, mais exatamente, de alargar a "cultura primária da democracia" (CHANIAL, 2001), estendendo as relações de solidariedade recíproca, vigentes nas comunidades prévias de pertencimento, para o conjunto da sociedade.

A partir do pensamento de Mauss **é** possível vislumbrar ainda o fato de que há na vida social diferentes regimes de valor (PEREIRA, 2000). Mais especificamente, a compreensão de que o valor não se reduz a uma dimensão estritamente econômica, isto **é** à troca de equivalentes. No sistema de prestações e contraprestações da dádiva os bens que circulam no espaço social são sempre bens qualitativamente singulares, valorizados segundo padrões antieconômicos, ou melhor: segundo padrões simbólicos (CAILLÉ, 1997). Aqui os interesses e as estratégias dos agentes sociais não se reduziram aos valores prevalecentes no campo econômico - cujas máximas se orientam pela axiomática do lucro. No sistema da dádiva o bem devolvido nunca [em valor igual àquele do bem inicialmente recebido, pois o valor que 'interessa' não **é** o quantitativo, mas o qualitativo; e o que funda a devolução não **é** a equivalência, mas a assimetria.]

Esses pressupostos permitem que o pensamento sociológico, em geral, e o pensamento pedagógico, em particular, possam operar com uma visão mais complexa das desigualdades sociais. no contexto de crise do Estado de Bem-Estar Social e ampliação dos mercados globalizados, ultrapassando as explicações oriundas das teorias do reconhecimento social.

Essas últimas realizam uma idealização forte do "mecanismo da estima simétrica" enquanto vetar fimdante de relações de **interesse** solidário (HONNETH, 2003, p. 209). Por outro lado, do ponto de vista do paradigma da dádiva, o vínculo social (de amizade, de solidariedade) não precisa ser necessariamente simétrico. A « troca assimétrica », aliás, **é** o que permite o desenvolvimento mesmo do « social », pois se quem dá não pode pedir nada em troca, « não reconhecemos o relacionamento mútuo entre nós e a pessoa a que doamos » (SENNETT, 2004, p. 248-249).

Em outras palavras, nenhuma relação social **é** completamente desinteressada. Daí a desigualdade se alimentar menos da percepção da doação, enquanto gesto/forma, e mais da própria « ausência de retomo », isto **é**, da indiferença ao que **é** doado na relação. Nesse caso, **é** a ausência de retribuição que toma a ação social unilateral, produzindo uma forma de "compaixão que fere". Uma forma de solidariedade que contribui, segundo

⁵ Um presente ou uma hospitalidade nunca se pagam em **moeda** de mesmo valor. tampouco **são** retomados necessariamente no mesmo instante da ação (o que pode levar à ruptura do vínculo).

Sennett, para gerar estruturas relacionais hierárquicas que funcionam para manter o outro na posição de dependência. "Dar aos outros" tende a degenerar, nesse cenário, em um processo de manipulação, prejudicando o "respeito próprio de quem recebe, por 'feridas de caridade'" (SENNETT, 2004, p. 175).

Por tudo isso, o paradigma do dom possibilita novas fecundações teóricas no campo pedagógico, desvelando os contornos de uma abordagem da formação humana capaz de evitar a redução do processo de socialização/formação aos modelos reducionistas em termos econômicos. Nesse contexto, a "crise da educação" emerge como sintoma da crise mais ampla do vínculo social, em função daquela "primeiríssima diferenciação da experiência" que, como nos diz Castoriadis (2000), separou o "magma" das relações primárias e secundárias, esfriando as relações de sociabilidade entre os sujeitos. Daí porque, não casualmente, na atualidade, a educação funciona como uma rede de exclusão social, seja por motivos de acesso, seja pelos mecanismos hierarquizadores e normalizadores, criando formas diferenciadas de circulação da educação, transformada em uma mercadoria (moeda de troca), nas reformas contemporâneas e produzindo "abismos de desigualdade" (SENNETT, 2004).

Como um "bem danificado", a educação tem deixado de circular nas redes sociais como uma fonte de construção dos vínculos, funcionando como mecanismo gerador de desigualdades sociais. Em contraposição a essa situação, a análise da educação como uma dádiva (bem simbólico) serve

para se repensar a escola como uma **rede** interativa e movimentalista estratégica em função do seu papel na articulação da Comunidade, do Estado e da Política. A partir da escola pública é possível pensar uma série de redes em movimento no qual toda a comunidade seja envolvida para fazer que o processo de aprendizagem na escola se converta em um processo de emancipação de uma cidadania democrática e participativa. (MARTINS, 2002, p. 15).

A educação passa a ser entendida como uma *rede associacionista*. Por meio dela torna-se possível colocar em questão tanto o 'já feito' de agora, como o 'a ser feito' possível de amanhã, inaugurando outros modos

de produzir e pensar, de ser e de fazer o 'social'. Pois, ao afirmar a educação do 'humano' como a manifestação de um não-determinado em bases absolutas, ou seja, como criação permanente de uma comunidade articulada por laços de solidariedade, a democracia se configura como um processo de aprendizagem (transjformativo que constitui uma pedagogia social por excelência. A formação do homem, ou seja, a formação do homem genérico que, como *ser* social, forma-se na perspectiva da sociedade enquanto lugar da sua emancipação permite encontrar novas respostas para questões que não são tão novas assim: Por que os indivíduos se associam? Por que se constituem em sociedades cada vez mais vastas e complexas? Como as sociedades se constituem, se transformam e se mantêm?"

Essas perguntas são importantes para nos fazer lembrar que o núcleo da dádiva tem uma relação direta com a "obrigação social ou moral"; uma obrigação paradoxal, pois se trata da "obrigação de ser livre" (GODBOUT, 1998). Ora, o ser humano existe pelas relações que estabelece com os outros. Ancoramos no mundo, primeiramente, transformando-o em uma complexa rede de relações e interdependências com e para os demais. E este é o primeiro grande princípio para repensar a formação (como um dom) e poder extrair consequências mais gerais sobre *as práticas sociais* em circulação na sociedade. *Através da educação* atualizamos nossa capacidade de associação *com e para* outros, construindo aquilo que convencionamos chamar de "sociedade".

Ao analisar os processos de aprendizagem em uma sociedade na qual os sujeitos participam de diferentes meios socioantropológicos, o paradigma da dádiva nos permite desvelar algumas implicações para a análise dos modelos de cidadania. Primeiramente, a dádiva interroga a construção das identidades culturais a partir da participação dos indivíduos

⁶ De fato, o próprio Durkheim já tinha posto essas questões ao procurar explicar os antagonismos de que sua própria **sociedade** era palco na transformação da **solidariedade** social devido ao desenvolvimento mais considerável da divisão do trabalho. O problema é que em sua obra a reflexão sobre a relação indivíduo-sociedade emerge marcada por um pensamento amagônico (LAPLANTINE, 1996). Mauss, ao contrário, propõe uma resposta mais convincente. A experiência da dádiva inverte radicalmente os pontos de partida das teorias sociológicas clássicas, alterando nossa compreensão dos processos de socialização. O sistema da dádiva permite entrever os processos de socialização como "transcendentes" aos modelos deterministas de integração social (GODBOUT, 1998),

nas redes sociais concretas. Redes essas que funcionam como mecanismos singulares de socialização. portanto, dentro da relação sujeito-mundo, evidenciando que a participação nessas redes pode se constituir em projetos reflexivamente dirigidos para construir os "pilares da humanização" de um sujeito (cidadão) não abstrato. A dádiva emerge, nessas redes, como a força propulsora dos ideais que servem de base às democracias pluralistas.

Em segundo lugar, a dádiva explicita que a democracia para ser consistente precisa ser transformada em *cultura vivida*, ou seja, precisa ser interpretada pelos sujeitos (*subjetivada*), mediante complexos processos de socialização. Por isso mesmo, a educação é fundamental para promover a "afiliação" do indivíduo aos seus grupos de pertencimento, materializando concretamente os ideais de cidadania e solidariedade em uma "ordem com objetivos diferentes da premissa econômica universalizante, esta mesma que pretende instaurar de maneira genérica a globalização" (PAIVA, 1998, p. 20). Dessa ótica, o paradigma nos fornece uma resposta aos desafios da educação contemporânea: a cisão entre os vínculos cognitivos e os vínculos derivados da sociabilidade.

Nesse cenário, não há como não concordar com C. Lefort (1991) quando ele afirma que "um projeto de educação sempre traz as marcas de uma interpretação do homem e da sociedade", O problema, no entanto, é saber "de qual interpretação se trata?".

Eis uma questão que merece ser formulada. Deveríamos tomar ao pé da letra certo discurso emancipador em moda que duplica, dando-lhe cores novas, o discurso utilitarista comumente difundido? Ou então, deveríamos antes pensar que essa interpretação nos remete a novos ardis da ideologia? [...] O mesmo discurso utilitarista da educação é hoje sustentado, com linguagens diferentes, tanto pelos representantes dos poderes públicos instituídos quanto pelos seus contestadores. (LEFORT, 1991, p. 208-209).

4 Considerações finais

Procuramos, desde a ótica da teoria da dádiva, repensar as tarefas da educação com uma outra lógica, ou seja, conceitualizar a educação

como um veículo formativo de sociabilidades solidárias, de criação dos vínculos sociais e modalidades de relações democráticas nos mais variados âmbitos sociais. Analisada como uma rede social complexa, a educação toma-se capaz, no modelo proposto, de agregar sinergicamente em seu núcleo os vínculos de atração pessoal, os vínculos culturais que constituem o campo de significados e os vínculos que geram o espaço social público. Ao fazer isso, ela permite gerar um tipo particular de identidade: a do indivíduo como sujeito social pertencente a redes mais amplas pelo fato de compartilhar um vínculo associativo.

Enfim, buscamos demonstrar que a educação tem uma natureza fundamentalmente articuladora da cidadania, formadora e sustentáculo de uma sociedade *civil* forte, compatível com o significado *cultural* e político das sociedades democráticas; pois não existe sociedade sem indivíduos associados, sem indivíduos em cooperação. Essa situação confere à reflexão sobre *educação*, inscrita na ordem dos valores democráticos, caráter de extrema atualidade. Seja como medianeira da cultura, seja como força social, na construção do espírito público e da civilidade, a educação explicita os costumes e interroga o *ethos* da polis, da cidade, da República. Uma reflexão desse tipo excede, de longe, as análises simplificadas de reformas, de programas, de métodos, que circulam atualmente no campo educacional. Diz respeito, antes, aos princípios mesmos que guiam o "dom pedagógico". Não há como ignorar a significação política dessa reflexão.

Não obstante, "o que há de notável, num tempo como o nosso, em que nunca antes se falou tanto de necessidades sociais da educação, em que nunca antes se deu tanta importância ao fenômeno da educação, em que os poderes públicos nunca antes com ela se preocuparam tanto, é que a idéia de ético-política de educação se esvaiu." (LEFORT, 1991, p. 219). Com efeito, existe mesmo um certo contentamento em falar de uma crise da educação, imputando as causas desta crise a fatores diversos. Uma linguagem, no melhor dos casos, meramente descritiva, tendo em vista que o mais importante permanece obscurecido: "discernir a função do discurso modernista sobre a educação que serve a um poder que se reforça em prol de uma crescente sujeição dos indivíduos" (LEFORT, 1991, p. 222). Ora, o paradigma da *dádiva*, ao invés de celebrar tal crise, procura justamente alertar para os efeitos ambivalentes dessa (des)regulação dos vínculos sociais que permite, também, o desenvolvimento do sentimento comunitário, haja vista que a diferença pode se tomar motivo tanto para

novas formas de fechamento identitário (exclusões) como para reivindicações pluralizantes (democráticas).

O aprofundamento analítico em torno da "matriz paradigmática" da dívida nos parece, então, de fundamental importância, pois os problemas, evidenciados por um amplo espectro de análises sociológicas, para se generalizar a experiência democrática em nosso país, exige que se avance em direção a um pensamento comprometido com a mudança social, mas também capaz de fornecer respostas concretas aos desafios presentes, ressignificando em novas bases o debate sobre exclusão, novas solidariedades e educação.

Referências

ARAÚJO, C., SOUZA, J.; COELHO, M. 2000. *Política e valores*. Brasília: Editora UnB.

BANNEL, R. I. 2001. Pluralismo, identidade e razão: formação para a cidadania e a filosofia política contemporânea. In: PEIXOTO, A. I. (org.). *Filosofia, educação e cidadania*. Campinas: Alínea.

BUBER, M. 1987. *Sobre comunidade*. São Paulo: Perspectiva.

CAILLÉ, A. 1993. *A demissão dos intelectuais*. Lisboa: Instituto Piaget.

_____. 1997. Como se pode ser anticapitalista. *Revista do MAUSS*, n.9.

_____. 2002. *Antropologia do dom: o terceiro paradigma*. Petrópolis: Vozes.

CASTURIADIS, C. 1999. *Feito e a ser feito: as encruzilhadas do labirinto*. Rio de Janeiro: paz e Terra.

_____. 2000. *Figuras do pensável: as encruzilhadas do labirinto*. Lisboa: Instituto Piaget.

CHANIAL, P. 2001. *Justice, don et association: la délicate essence de la démocratie*. Paris: La Découverte.

DALLMAYR, F. 2001. Para além da democracia fugidia: algumas reflexões modernas e pós-modernas. In: SOUZA, J. (org.). *Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea*. Brasília: Editora UnB.

FÁVERO, O.; SEMERARO, G. 2002. *Democracia e construção do espaço público no pensamento educacional brasileiro*. Petrópolis: Vozes.

GODBOUT, J. 1998. Introdução à dívida. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 13, n. 38, out.

_____. 1999. *O espírito da dívida*. Rio de Janeiro: Editora FGV.

HABERMAS, J. 1997. *Direito e democracia: entre facticidade e validade*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. v. 2.

_____. 2002. *A inclusão do outro: estudos de teoria política*. São Paulo: Loyola.

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

LAPLANTINE, F. 1996. *Aprender antropologia*. São Paulo: Brasiliense.

LEFORT, C. 1991. *Pensando o político: ensaios sobre democracia, revolução e liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

MAUSS, M. 2001. *Ensaio de sociologia*. São Paulo: Perspectiva.

MARTINS, P. H. 2001. *A sacro/agia de Marcel Mauss e sua atualidade teórica*, CAXAMBU: ANPOCS,

_____. 2002. *A dívida entre os modernos: discussão sobre os fundamentos e as regras do social*. Petrópolis: Vozes.

MAUSS, M. 1974. *Sociologia e antropologia*. São Paulo: EPU. v. 2.

PANA, R. 1998. *O espírito comum: comunidade, mídia e globalismo*. Petrópolis: Vozes.

PAUGAM, S. 2003. *Desqualificação social: ensaio sobre a nova pobreza*. São Paulo: EDUC; Cortez.

PEIXOTO, M. G. 1998. *A condição política na pós-modernidade: a questão da democracia*. São Paulo: EDUC.

PEREIRA, G. R. 2000. Regimes de valor, regimes de conhecimento: alguns temas da anti economia da dívida. *Educação e Sociedade*, ano XXI, n. 72.

POLANYI, K. 2000. *A grande transformação: as origens de nossa época*. Rio de Janeiro: Campus.

RÜSTANG, G.; LAVILLE, J.L.; EME, S.; MÜTHÉ, D.; PERRET, B. 1997. *Para um novo contrato social*. Lisboa: Instituto Piaget.

ROSANVALLON, P. 2002. *O liberalismo económico: história da ideia de mercado*. São Paulo: EDUSC.

SACRISTÁN, G. 2002. *Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania*. Porto Alegre: ArtMed.

SANTOS, B. de S. 2000. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez.

SENNETT, R. 2004. *Respeito: a formação do caráter em um mundo desigual*. Rio de Janeiro: Record.

SILVA JR., J. R.; GONZÁLEZ, J. L. 2001. *Formação e trabalho: uma abordagem ontológica da sociabilidade*. São Paulo: Xamã.

SODRÉ, M. 2002. *Antropológica do espelho*. Petrópolis: Vozes.

SOUZA, I. 2000. *A modernização seletiva: uma reinterpretação do dilema brasileiro*. Brasília: Editora UnB.

Alexandre Simão de Freitas

_____. 2001. *Democracia hoje*: novos desafios para a teoria democrática contemporânea. Brasília: Editora UnB.

TEDESCO, J. C. 1998. *O novo pacto educativo*: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. São Paulo: Ática.

TOURAINÉ, A. 1988. *O pós-socialismo*. São Paulo: Brasiliense.

TÜRCK, M. G. 2002. *Rede interna e rede social*: o desafio permanente na teoria das relações sociais. Porto Alegre: Tomo Editorial.

VALLE, L. 2001. Modelos de cidadania e discursos sobre a educação. In: PEIXOTO, A. J. (org.). *Filosofia, educação e cidadania*. Campinas: Alínea.

_____. 2002. *Os enigmas da educação*: a paidéia democrática entre Platão e Castoriadis. Belo Horizonte: Autêntica.