

## TEORIA SOCIAL E FORMAÇÃO HUMANA NA CONTEMPORANEIDADE

FREITAS, Alexandre Simão – UFPE – alexshiva@uol.com.br

GT: Sociologia da Educação / n.14

Agência Financiadora: Sem Financiamento

### Introdução

O presente texto problematiza os sentidos múltiplos e polifônicos da formação, tomando como horizonte analítico a emergência de um pensamento pós-metafísico da agência humana e seus impactos na ampliação da esfera dos direitos sociais e da democracia: *o paradigma da dádiva*. Admite-se que o modelo teórico derivado da fenomenologia da dádiva permite delinear os contornos de um paradigma alternativo das formas de sociabilidade, no qual a formação humana é definida, centralmente, como um dispositivo de democratização do espaço público, avançando no tratamento epistemológico e político da educação na contemporaneidade.

É importante ressaltar que os estudos sociológicos, em geral, e a sociologia da educação, em particular, têm sido pressionados a se confrontarem com novos dilemas teóricos e práticos, problematizando-se os conceitos herdados das tradições clássicas da sociologia educacional. Como afirmam Berger & Luckmann (2004), os processos de modernização, pluralização e secularização têm produzido uma crise de sentido, que afeta diretamente as instituições intermediárias, como as escolas, encarregadas de fornecer os padrões de experiência dos indivíduos, bem como a coesão intersubjetiva.

Nesse contexto, as teorias sociais que fornecem sustentação para a formação humana são levadas a ultrapassar o próprio legado do projeto moderno e do reformismo liberal democrático (Bellamy, 1994; Eisenberg, 2003) que, em suas distintas vertentes e tradições, têm fornecido os cânones definidores do pensamento pedagógico. A escolha do paradigma da dádiva, portanto, não é arbitrária, pois como pretende-se demonstrar o reconhecimento da “dádiva na cultura” permite uma resignificação do processo de construção dos laços sociais que constituem a esfera pública democrática, articulando as questões da justiça com os princípios da solidariedade social. Do ponto de vista do campo educacional, o paradigma da dádiva permite a construção de uma teoria sociológica substantiva do *Self* e da formação humana na contemporaneidade, com impactos diretos para o debate sobre a relação entre educação e democracia.

## O Paradigma da Dádiva, as Ciências Sociais e a Questão da Agência Humana

A dádiva tem ocupado na literatura das ciências sociais e humanas um lugar que poucos objetos de estudo poderiam reivindicar. Tema de diversas etnografias e estudos clássicos, ela foi originalmente analisada (Godelier, 2000), tendo como universo predominante as sociedades tribais e seus sistemas de troca. Entretanto, conforme atestam as obras recentes de Caillé (2002), Godbout (1998, 2000), Bourdieu (2001), Bauman & May (2001) e Karsenti (1997), o estudo da dádiva tem atraído também o interesse de pesquisadores voltados para as sociedades complexas<sup>1</sup>.

Apesar dos propósitos diferenciados, a tônica desses trabalhos permanece sendo o escrutínio das regras e práticas que governam os sistemas de troca e seus impactos na vida social, tomando como fio condutor as análises pioneiras de Marcel Mauss no *Ensaio sobre a Dádiva*, publicada em 1924 e legitimada como uma das mais importantes obras das ciências sociais no século 20 (Oliveira & Oliveira, 1996). Nesse ensaio, Mauss descreve a dádiva como um "fato social total". Com esse conceito Mauss pretendeu mostrar como a dádiva exprime-se nas instituições religiosas, jurídicas, morais e econômicas. Ao examinar essa problemática, ele acabou por desvelar um tipo de relação social que tornou possível demarcar um terceiro princípio, para além da redistribuição e do reconhecimento, na compreensão dos processos sociais: o princípio da reciprocidade. O problema da natureza da reciprocidade passou a suscitar debates cruciais para a teoria sociológica contemporânea, em geral, e para as teorias democráticas, em particular (Vandenbergue, 2004), haja vista a apreensão de uma nova relação entre os sujeitos na determinação e no uso dos seus "bens".

Descobre-se que a circulação social de objetos pode reger-se por outras motivações que não os interesses utilitários. Os bens sociais podem circular na perspectiva, não apenas do enriquecimento ou sobrevivência física dos indivíduos, mas também para criar, manter ou regenerar o próprio laço social. Assim, a ação humana

---

<sup>1</sup> Esse interesse explica-se, em parte, pelos trabalhos inspirados no *Movimento Antiutilitarista nas Ciências Sociais* (MAUSS). Criado em 1981, o MAUSS vem discutindo os fundamentos filosóficos, sociológicos e antropológicos da dádiva com a finalidade explícita de desconstruir o privilégio paradigmático do utilitarismo nas Ciências Sociais. O MAUSS vem agregando colaboradores do porte de Robert Castel, Cornelius Castoriadis, Mary Douglas, Claude Lefort e Chantal Mouffe, os quais têm participado de seus encontros anuais e publicado ensaios críticos, seja em sua revista, seja em sua coleção de livros. Um dos líderes centrais desse movimento, Alan Caillé, é professor de sociologia na Universidade Paris X - Nanterre. No Brasil, as idéias do MAUSS vêm sendo divulgadas pelos trabalhos pioneiros de Martins (2002) e Martins & Nunes (2004).

não seria regida pelo puro cálculo estratégico ou pela pura gratuidade (Caillé, 2001), mas por uma mescla de pulsões irredutíveis e fundamentais da existência social.

Do ponto de vista mais estrito de nossa reflexão, o modelo analítico 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” (Godbout, 1998, p. 14).

Segundo M. Archer (2000), as análises de Mauss configuram uma crítica aos modelos explicativos da agência humana que têm dominado a teoria social desde o Iluminismo. O modelo sub-socializado que concebe o ser humano operando de modo auto-suficiente nos ambientes sociais; e o modelo super-socializado que aprende as características do ser humano como derivadas, exclusivamente, do contexto social. Esses modelos negam que “que a natureza da realidade como um todo faz diferença para as pessoas que nos tornamos, ou mesmo para o processo de nos tornarmos pessoas” (p. 55). O sujeito emerge pré-formado, e sua formação, ou seja, “a emergência de suas propriedades e poderes, não depende de suas experiências do mundo” (p. 55), o qual é filtrado por um modelo de racionalidade movido por interesses cuja gênese é misteriosa.

Em uma perspectiva oposta, a problematização da agência humana, em Mauss, não subtrai a noção de “experiência da realidade” (Idem, p. 56) da sua reflexão sociológica. Essa noção implica a idéia (regulativa) de que o modo de ser do mundo pode afetar nossa maneira de ser e agir no próprio mundo. O que significa sustentar uma “distinção crucial entre o conceito evolutivo de self (que é de fato social) e um sentido universal de self (que não o é)” (Idem, p. 56). Justamente a distinção que tem sido derivada das análises de Marcel Mauss para se criticar a postura comum, nas ciências sociais, de absorver o sentido ao conceito, creditando aquilo que é universal ao cultural.

“A melhor maneira de se mostrar que a distinção deve ser mantida é através da demonstração de sua necessidade, isto é, de que um ‘sentido de self’ deve ser distinto de variações sociais nos *conceitos de selves* porque a sociedade não pode operar sem que as pessoas tenham uma continuidade da consciência. Neste sentido, para que qualquer pessoa possa se apropriar de expectativas sociais, é necessário que elas tenham um *sentido de self* sobre os quais aquelas expectativas se imponham, de forma que elas possam reconhecer o que é esperado delas (caso contrário, as obrigações não podem ser internalizadas)” (Ibidem, p. 57).

Nesse sentido, a principal contribuição de Mauss para as ciências sociais não se reduz a uma crítica economicista. Mas em fornecer uma teoria sociológica empiricamente fundamentada (Vandenberghe, 2004).

A dádiva caracteriza-se como uma forma de intercâmbio em que se fazem presentes atores coletivos que compartilham não apenas bens econômicos, mas um contrato muito mais amplo e permanente de relações sociais fundadas em uma regra tríplice: liberdade e obrigação de dar, liberdade e obrigação de receber, liberdade e obrigação de retribuir. Esse conjunto de premissas permite visualizar a originalidade de seu problema sociológico: a reciprocidade instaurada não constitui nem uma propriedade física dos objetos trocados, nem uma condição subjetiva imanente, e, portanto, transcendental aos sujeitos envolvidos no ato mesmo de troca.

Com isso, o paradigma da dádiva revela os pontos frágeis da argumentação dominante tanto na tradição liberal quanto na tradição comunitarista. Nenhum desses modelos consegue explicitar o ciclo da dádiva, haja vista o modo particular de valorização da liberdade e da obrigação nesse sistema, o qual rejeita o modelo de interiorização das normas que se impõem de forma externa aos atores sociais. Contudo, também não rejeita a idéia de que os sujeitos agem em função de normas e valores. O sistema da dádiva não elimina a dimensão da “obrigação” nas relações com os outros. Os parceiros do dom “mantêm uma relação muito particular com as regras” (Godbout, 2002, p. 75). Essas permanecem implícitas de forma que a obrigação de retribuir não ultrapasse a necessidade da liberdade no ato de dar. O sistema da dádiva constitui-se, então, como um jogo permanente entre a liberdade e a obrigação.

É possível derivar um terceiro princípio analítico das ações sociais, para além dos interesses individuais e das normas interiorizadas. Uma espécie de “pulsão de dom” (Godbout, 1998). Uma tendência espontânea para dar, que estaria na raiz constitutiva de nossos processos identitários. A identidade se formaria, nessa perspectiva, através de uma rede complexa de dons e contra-dons. O resultado dessa *aprendizagem* seria uma identidade não individualista, porque instituída e permanentemente reforçada, desde os laços primários até os vínculos com os estranhos.

No circuito da dádiva os bens circulam a serviço dos vínculos <sup>2</sup>. Por isso, a antítese do dom não é o mercado como sustentam aqueles que estabelecem uma

---

<sup>2</sup> Essa análise produz uma inversão na caracterização do fetichismo da mercadoria, realizada por Marx. Na dádiva “as relações entre as pessoas não mais aparecem como uma relação entre coisas, mas que as relações entre coisas agora aparecem como uma relação entre pessoas” (Vandenbergue, 2004, p. 110).

distinção radical entre a troca de dons e a troca de mercadorias, mas a ausência de relação/vínculo. É possível com essa idéia explorar uma definição política da educação como um caminho privilegiado para abordar os processos de mudanças democráticas.

### **Dádiva, Democracia e Formação Humana na Contemporaneidade**

A defesa desse argumento não é trivial, haja vista que na própria literatura sociológica, a tematização da formação para a cidadania democrática vem sendo realizada a partir da tensão entre as tradições individualistas liberais e as abordagens comunitaristas (Farias, 2004, p. 29), em função da dificuldade em articular o universal com o particular. Nesse trabalho, a polêmica entre universalismo e particularismo refere-se ao paradigma da solidariedade nas práticas sociais. Na medida em que a sociedade democrática exige a articulação da unidade com a diversidade, os valores de liberdade, igualdade (justiça social) e solidariedade precisam ser pensados juntos.

Dessa ótica, a aprendizagem das virtudes cívicas exige uma espécie de democracia experimental no sentido de que a democracia está associada à idéia de um processo de construção e de reconstrução institucional. Um processo construtivo permanentemente aberto, o que exige uma idéia de formação humana que não esteja identificada, univocamente, com o conceito de educação. A noção de formação humana é remetida à tradição da *Bildung*<sup>3</sup>. Assim como a Paidéia grega, o termo *Bildung* apreende a relação entre educação e cultura no âmbito da estrutura social objetiva (Jaeger, 2001, p. 01). Por isso, termos como civilização, cultura, tradição ou educação não coincidem exatamente com o significado da noção de *Bildung*<sup>4</sup>. Entretanto, dois pressupostos são claros. Primeiro, a *Bildung*, como formação humana, não é uma propriedade individual. Segundo, a instabilidade das normas sociais e a destruição dos vínculos morais impossibilitam qualquer ação formativa. A idéia de formação humana é uma noção simultaneamente descritiva e normativa.

No Brasil, a noção de formação tem projetado a imagem de uma nacionalidade decantada, mas ainda por fazer. Na história cultural de nosso país, essa temática tem servido como um modelo de procura da *brasilidade*. Trata-se de um esforço de

---

<sup>3</sup> Nesse âmbito, autores como Hegel, Gadamer, Adorno e Habermas vão alertar, sob diferentes perspectivas, quanto aos riscos do esquecimento dessa noção fundamental para a compreensão da identidade social dos sujeitos no contexto da pluralidade social, política e cultural da modernidade.

<sup>4</sup> Em língua portuguesa, a expressão fornece um apoio parcial para o seu entendimento tal como ela aparece em obras clássicas como *Formação do Brasil contemporâneo*, de Caio Prado Jr., *Formação Econômica do Brasil*, de Celso Furtado, *Formação da literatura brasileira*, de Antonio Candido e *O povo brasileiro: A formação e o sentido do Brasil*, de Darcy Ribeiro.

interpretação do Brasil (Botelho, 2002) que implica, por um lado, o reconhecimento da diversidade cultural da população, e, por outro lado, uma análise do modo de assimilação dos valores modernos. Assim,

“salvo em casos flagrantes de auto-engano deliberado, todo intelectual brasileiro minimamente atento às singularidades de um quadro social que lhe rouba o fôlego especulativo sabe o quanto pesa a ausência de linhas evolutivas mais ou menos contínuas a que se costuma dar o nome de *formação*. Que se trata de verdadeira obsessão nacional dá testemunho a insistente recorrência nos princípios títulos da ensaística de explicação do caso brasileiro (...). Tamanha proliferação de expressões, títulos e subtítulos aparentados não se pode deixar de encarar como a cifra de uma experiência intelectual básica” (Arantes & Arantes, 1997, p. 12).

A própria questão da “herança ibérica” (Holanda, 1995) constitui-se como um eixo estruturador da reflexão sobre os processos de formação, recolocando o debate sobre a produção e do consumo dos bens culturais. Na visão de DaMatta (1999), ter-se-ia desenvolvido no Brasil

“uma lógica relacional que por ligar igualdade e hierarquia, holismo e individualismo, particularismo e universalismo, a casa grande católica, culta, legalista e nacional e a senzala animista, ignara e local, forma até hoje uma densa fonte de embaraço entre nós, pois são, como sugeri em alguns dos meus trabalhos, a argamassa do clientelismo e do nepotismo que singularizam o nosso uso característico do espaço e da coisa pública num hibridismo institucional que, mesmo lida com a mais aberta razão romântica e culturalista, pouco tem de esplendoroso e positivo, embora sejam básicas para o funcionamento do ‘sistema’” (p. 02).

O processo de formação da sociedade brasileira exprimiria uma combinação curiosa e, às vezes, perversa entre um igualitarismo individualista cívico importado, combinado a uma organização social personalista e hierárquica, criando paradoxos, impasses e contradições. O autoritarismo aparece, então, como um problema analítico que se constitui num referente privilegiado (Chauí, 2000; Cardoso, 1975). Tematiza-se toda uma herança de relações sociais cujas bases seriam incompatíveis com os princípios de justiça, democracia e cidadania modernos. No entanto, apesar de considerarmos o autoritarismo como um vetor que permeia o processo relacional da cultura brasileira, o que significa tratá-lo como um dos aspectos prevaletentes nas

práticas sociais, assume-se também que esse fenômeno não esgota o universo cultural sobre o qual se ancora o tecido social do nosso país<sup>5</sup>.

Não se trata de negar as profundas distâncias sociais, geradas pela estratificação social que separa antagonicamente os brasileiros. Mas de evitar uma causalidade circular na reflexão teórica sobre a formação social brasileira. A compreensão de que o Brasil vivenciou um processo de “modernização seletiva” (Souza, 2000) é vital nesse sentido. Segundo Souza (2000), é preciso ultrapassar uma concepção indiferenciada da modernidade ocidental, para não cairmos nos riscos interpretativos de uma “sociologia da inautenticidade” (p. 11), que além de impedir uma análise mais acurada de nossa singularidade cultural, implica uma percepção diminuída da política vista a partir da sua dimensão infra-estatal. A consideração dessa dimensão explicitar como os atores sociais diversos constroem a democracia para além das regras institucionalizadas.

Esse argumento desnaturaliza as análises sociais que se utilizam da noção “cultura da dádiva” (Telles, 1994; Sales, 1994) para caracterizar o fracasso da ação do sistema estatal brasileira, bem como dos programas governamentais que lhe são concernentes, privilegiando-se, ao contrário, a idéia de uma “dádiva na cultura”. Essa última noção apontando para uma apreensão da capacidade dos brasileiros aderirem aos valores e normas que orientam uma sociedade democrática, sem com isso precisarem abdicar dos laços sociais que sustentam a solidariedade comunal. Isso significa que a própria instituição do bem público possibilita relacionar o indivíduo e a coletividade.

O bem público, na lógica da dádiva, é o que permite acionar o sentido de obrigações recíprocas ao mesmo tempo em que ativa as virtudes cívicas que engajam os indivíduos ao mundo social. A posição de C. Taylor sobre os bens irredutivelmente sociais explicita essa idéia. Para Taylor, os bens simbólicos não decorrem da simples confluência de interesses particulares (Caillé, Lazzeri e Senellart, 2004, p. 657), eles retiram o seu valor do fato de serem imediatamente comuns, desenvolvendo-se na partilha de ações coletivas. Essa idéia admite que o interesse que cada cidadão partilha com os outros não tem uma natureza apenas instrumental, mas ontológica<sup>6</sup>. Em outros

---

<sup>5</sup> Concordamos com Ribeiro (1990), quando este afirma que a compreensão crítica da cultura brasileira impõe a tarefa de elucidar não apenas suas “carências” ou suas “mazelas”, mas também os “mecanismos de criatividade cultural” (p. 133) que permitem desvelar um modelo singular de estruturação societária.

<sup>6</sup> A sutileza dessa argumentação reside no esforço em tornar claras as questões ontológicas subjacentes ao debate entre liberais e comunitaristas. O problema é que a teoria social, segundo Taylor, teria eclipsado o pensamento ontológico em função da hegemonia do liberalismo, produzindo um afastamento da visão holística da vida social em contraposição a um atomismo que se transformou em senso comum no debate social. Entretanto, essa tradição falha ao conceber o *self*, enquanto sujeito de direitos, como um *self* desenraizado (Taylor, 2000), validando uma concepção supostamente neutra de cidadania.

termos, as normas sociais são incorporadas pelos sujeitos, através de um sentido denso (simultaneamente cultural e político) de pertencimento e reconhecimento. Ou seja,

“um dom que não contribui em nada para enaltecer a solidariedade seria uma contradição. Portanto, a teoria da dádiva se refere à capacidade dos homens viverem juntos (...). A teoria da dádiva revela os mecanismos pelos quais os interesses individuais (o bem, o espírito, o status que incorpora) são combinados em um sistema social total sem passar pelas trocas de mercado centradas no utilitarismo da ação” (Ibidem, p. 232-233).

É neste sentido que o entendimento sobre a democratização e a extensão da cidadania na cultura política brasileira precisa levar em consideração a complexidade sistêmica das relações sociais que aqui se desenvolvem. É preciso verificar os níveis de confiança e cooperação que se desenvolvem nas redes sociais, em relação aos bens públicos, evidenciando os limites e as possibilidades abertas para o desenvolvimento social e institucional. Trata-se de apreender os mecanismos de funcionamento daquilo que os neomaussianos vêm chamando de “cultura primária da democracia”.

### **A Noção de Cultura Primária da Democracia e o Papel da Educação Bem Público**

O sentido redescoberto nas práticas sociais, regidas pela dádiva, revela uma dimensão política irredutível aos pólos da liberdade individual e das obrigações comunitárias. A democracia, nesse caso, menos que uma forma de governo, designa uma forma de vida incorporada em nossas práticas e formas de cooperação cotidianas. Nesse sentido, a democracia nutre-se das experiências vividas nos chamados grupos primários, ou seja, naqueles grupos que se caracterizam por relações de cooperação e de associação face a face, marcadas pelo reconhecimento recíproco. Esses grupos têm uma importância vital para a formação da identidade. Ao se constituírem como “formas universais”, essas associações manifestam a identidade genérica da natureza humana.

“Essa natureza designa, assim, os inumeráveis sentimentos regidos pela simpatia, essa capacidade de se identificar com o outro e se perceber como parte das totalidades sociais. Tais sentimentos, o indivíduo não os possuiaria no momento do nascimento, desenvolvendo-os apenas quando em comunidade. Logo, a compreensão é que nesses grupos a natureza humana surgiria, designando uma ‘fase primária da sociedade’” (Chaniel, 2001, p. 17).



Dessa ótica, os princípios de liberdade, igualdade e solidariedade constituem um conjunto de sentimentos concretos vivenciados dentro dos grupos primários.

A partir dessa abordagem P. Chanial (2001) oferece uma visão renovada da formação para a cidadania democrática nas sociedades contemporâneas, recuperando uma “tradição esquecida” pelo pensamento sociológico: o associacionismo cívico. Nessa tradição, a democracia emerge como o ideal de uma vida associativa, sustentada em uma moral do bem comum indissociável de uma política de cooperação ancorada na capacidade humana de se auto-governar (*self-government*). O eixo central do argumento é fornecido por uma leitura original do paradigma da dádiva em relação com o pensamento de autores como Cooley, Tocqueville e Dewey. A importância desses autores está no fato deles considerarem o movimento democrático como uma expansão do sentimento de simpatia presente na natureza humana.

Cooley, por exemplo, identifica a democracia “com um processo de crescimento da consciência social” (Chanial, 2001, p. 20). Essa expansão crescente da consciência social é concebida a partir do “poder organizado da opinião pública”, que, juntamente, com os ideais sociais construídos nos grupos primários desenvolveriam um sentido ampliado de pertencimento <sup>7</sup>. Por essa razão, o grupo de amigos e os vizinhos, todas essas “coletividades íntimas” eram consideradas por Cooley o autêntico “berçário da humanidade”, provendo os indivíduos de sua experiência como pessoa integrada a uma unidade social mais ampla.

Para Tocqueville, por sua vez, a democracia não é, inicialmente, um estado político, uma forma de governo, mas uma forma de vida social. Essa forma de vida social seria indissociável de um “estado moral”, o que permite a Tocqueville (2000) defender a idéia de que sentimentos e costumes têm um peso significativo na construção do “espírito social” (p. 357). No entanto, diferentemente de Cooley, Tocqueville identifica a matriz desse estado social não aos grupos primários, mas em uma espécie de sentimento de simpatia generalizada. A disposição para a simpatia permitiria romper gradativamente as diferenças pela afirmação de um princípio sensível de humanidade.

---

<sup>7</sup> Apesar de não ter definido formalmente um conceito de sociedade, Cooley sustentou a idéia de que nem o indivíduo nem o grupo têm primazia na análise sociológica. Ele fez derivar uma compreensão interacionista da natureza do “eu”, enfatizando o papel dos grupos primários na gênese da personalidade em interação com os demais. Sua análise do processo de socialização parte da idéia do “espelho social”, por meio do qual o indivíduo imagina-se diante dos outros e avalia a partir do que contempla as reações das demais pessoas acerca de seu comportamento. Como ressalta Timasheff (1979), para Cooley, o eu é social na medida em que se constrói nos “grupos caracterizados pela associação íntima, face-a-face, cooperação direta e conflito, um jogo relativamente livre de personalidade e sentimento” (p. 186).

Trata-se de uma espécie de “compaixão generalizada” (Chanial, 2001, p. 26). O fator responsável pela generalização desse sentimento seriam as associações civis.

Para Tocqueville, essas associações são para a liberdade aquilo que as escolas primárias são para a difusão do conhecimento. Elas funcionariam como “escolas da democracia”, onde

“a aprendizagem da liberdade democrática origina pequenas coisas (associações civis) e grandes coisas (associações políticas). A natureza de seus objetos, comercial, religiosa, moral, intelectual, ou de suas reivindicações, graves ou fúteis, gerais ou particulares, pouco importa. Pela prática associativa, exprime-se antes de tudo essa capacidade de agir em comum sem apelar para o Estado, de fazer eles, de instituir concretamente, no cotidiano, uma comunidade de iguais” (Chanial, 2001, p. 28).

As associações seriam igualmente escolas da solidariedade social. Nelas, os indivíduos aprenderiam a subordinar seus esforços particulares à ação comum. Em outros termos, ao engajar seus membros para o benefício de desconhecidos, ou seja, em causas que exigem separar-se da exclusiva preocupação dos interesses privados, as associações funcionariam como o “pulmão da democracia”.

De modo similar, a questão da democracia, para J. Dewey, também estaria vinculada a uma busca de resposta para a articulação entre sua dimensão infra-política e institucional-legal. A análise de Dewey ancora-se na idéia de comunidade como meio onde se desenvolve a cultura democrática. Ele não desconhece o caráter particularista das comunidades locais. No entanto, é a partir das experiências concretas vividas nessas comunidades que se desenvolveria a “Grande Comunidade”, inclusiva e integrante.

“Se a grande comunidade – e logo as instituições políticas encarregadas de regê-la – supõe essas pequenas comunidades locais e familiares, a hipótese de continuidade defendida por Dewey é mais complexa que aquela defendida por Cooley. Ela supõe um escalão intermediário, o público, que se distingue da noção de opinião pública definida por Cooley e aumenta o papel dado por Tocqueville às associações (...). Ela supõe relações locais, sensíveis, de face a face, onde os membros do público dialogam diretamente entre eles para examinar, a partir de sua situação concreta, ações comuns e se dotar de organismos políticos para pô-las em prática. Os públicos democráticos se alimentam, nesse sentido, de experiências sociais partilhadas da vida ordinária. Mas ao mesmo tempo eles as transformam, as politizam uma vez que o público é para Dewey a fonte das instituições governamentais. O público deweyano, diferentemente das associações

tocquevillianas, não constitui apenas uma escola da liberdade democrática. Ele é o poder constituinte das instituições democráticas” (Chaniel, 2001, p. 30).

A partir dessa concepção do “público democrático” Dewey tenta estabelecer uma genealogia do Estado. Quando este público, inicialmente informal, se organiza a fim de proteger e pôr em prática a busca pelo “bem comum” forma-se um *Estado*. Assim definido, o Estado constitui uma formação intermediária que se distingue e se articula com as comunidades locais e como as instituições governamentais. Tem-se, assim, uma teoria singular do Estado democrático enquanto expansão das associações que constituem os públicos democráticos. De um modo distinto das teorias procedimentalistas da democracia, a constituição do Estado assume, nesse contexto, uma tarefa prática e contínua, uma espécie de "processo experimental" que "deve sempre ser recommençado" (Chaniel, 2001, p.32-33). Eis porque, nessa perspectiva, o Estado não pode garantir, por si só, as condições para o exercício democrático, pressupondo uma experiência pré-política da cooperação social. Sem esta experiência, os indivíduos não saberiam como manifestar qualquer motivação - ou qualquer interesse - para contribuir com a formação de uma opinião e uma vontade *públicas*.

A noção de uma cultura primária da democracia permite aos teóricos da dádiva refundar o debate democrático contemporâneo, situando-o no projeto mais amplo de um socialismo da associação, que envolve diretamente os espaços auto-organizativos da sociedade (Caillé, 2002), englobando diferentes mecanismos institucionais de participação <sup>8</sup>. Incorpora-se o reconhecimento de organizações intermediárias que materializariam princípios éticos “que não podem ser produzidos nem pela ação estratégica do mercado nem pelo exercício do poder de Estado” (Vieira, 2002, p. 49), as chamadas associações cívicas. Independentemente de considerações empíricas sobre o seu crescimento quantitativo, a questão que se coloca é que essas associações “subordinam as regras ou o lucro material a fins de solidariedade” (Caillé, 2002, p. 19). Nelas, os bens circulam a serviço do vínculo social. A associação permite constituir espaços públicos primários, operando para além da democracia representativa.

Esses espaços não têm por alvo substituir os partidos, os sindicatos ou qualquer outro espaço organizativo existente. Seu papel é tornar efetivo, através de múltiplas formas de engajamento solidário, os valores democráticos. A democracia pensada como uma forma de vida constitui-se então como uma pedagogia política, desvelando o

---

<sup>8</sup> Posição convergente, inclusive, com as análises contemporâneas sobre o papel da sociedade civil (Vieira, 2002, p. 47).

horizonte de uma sociologia crítica da formação humana, cujo termo chave é o vínculo social vivido “como experiência íntima” (Dosse, 2003, p. 152).

### **Considerações Finais**

Esse aspecto do paradigma da dádiva é pouco explorado pelas ciências sociais, em geral, e pela pedagogia, em particular. Mas as implicações para esta última, entretanto, são múltiplas (Freitas, 2005). A principal delas é a compreensão da educação como um bem simbólico que ao ser permutado, nas redes sociais, permite recriar, manter ou regenerar o próprio laço social. A educação funciona como um elemento articulador do fortalecimento democrático da sociedade civil, ao mesmo tempo em que produz uma crítica aos vínculos sociais danificados pelo capitalismo. Nesse sentido, a “troca de dons” repousa sobre “estruturas incorporadas” (Bourdieu, 2001, p. 235), que são construídas com base em um trabalho pedagógico efetivo.

O pensamento de Mauss pode ser apreendido como um “paradigma perdido” das teorias educativas (Freitas, 2005), abrindo um novo programa teórico que abrange a formulação de uma sociologia crítica disposta a responder aos dilemas e ambivalências da formação humana na contemporaneidade sem cair nas aporias dos modelos clássicos da agência humana. Nessa perspectiva, é possível delimitar inclusive uma resposta renovada ao chamado *déficit de socialização* nas sociedades contemporâneas (Tedesco, 1998). Apreendido como sintoma da crise do vínculo social, esse déficit aponta a erosão da confiança nas redes públicas de ensino. 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*.

A resposta a essa problemática não se configura nos quadros de um novo espírito romântico no campo educativo. Pois, no sistema da dádiva, o vínculo social não precisa ser necessariamente simétrico. A democracia não implica a superação do “agonismo”, ou seja, a luta entre adversários, domesticando as rivalidades que acompanham a formação da identidade coletiva. Nesse contexto, a “troca assimétrica” é o que permite o desenvolvimento mesmo do “social”, pois se quem dá não pode pedir nada em troca, “não reconhecemos o relacionamento mútuo” (Sennett, 2004, p. 248-249). A desigualdade se alimentaria menos da percepção da doação, enquanto gesto/forma, e mais da própria “ausência de retorno”, isto é, da indiferença ao que é doado na relação com o outro. É a ausência de retribuição que torna a ação social unilateral, produzindo uma forma de “compaixão que fere”, mediante estruturas

hierárquicas que mantém o outro na posição de dependência e prejudicando o “respeito próprio de quem recebe” (Idem, p. 175).

A importância do pensamento de Mauss para uma teoria democrática da educação revela-se aqui em toda a sua clareza. Os bens que circulam no espaço social são sempre bens qualitativamente singulares, valorizados segundo padrões anti-econômicos, ou para ser mais exato: segundo padrões simbólicos. Com esse argumento a formação humana pode ser concebida não apenas a partir da função de transmissão dos saberes historicamente acumulados, valorizados segundo sua utilidade social, mas também em função da construção dos vínculos que geram o espaço público. Afirma-se, então, a necessidade de um tipo de aprendizagem capaz de ancorar sólidas instituições democráticas que alimentem e produzam a formação de sujeitos democráticos.

### Referências Bibliográficas

- ARANTES, Otilia Beatriz Fiori, ARANTES, Paulo Eduardo. *Sentido da Formação: três estudos sobre Antonio Candido, Gilda de Mello e Souza e Lúcio Costa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- ARCHER, M. “Realismo e Agência” *Revista Estudos de Sociologia*, v. 6, n. 2, jul/dez., 2000. Recife, UFPE.
- BAUMAN, Z.; MAY, T. *Thinking Sociologically*. Oxford, Blackwell Publishers, 2001.
- BELLAMY, Richard. *Liberalismo e sociedade moderna*. Tradução por Magda Lopes. São Paulo: Editora da Universidade estadual Paulista, 1994.
- BERGER, Peter L., LUCKMANN, Thomas. *Modernidade, Pluralismo e crise de sentido*. Tradução por Edgar Orth. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. *Meditações Pascalinas*. Tradução por Sergio Miceli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- BOTELHO, André. *Aprendizado do Brasil: a nação em busca dos seus portadores sociais*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2002.
- EISENBERG, José. *A Democracia depois do Liberalismo: Ensaio sobre ética, direito e política*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.
- CAILLÉ, Alain. *A demissão dos intelectuais: a crise da Ciências Sociais e o esquecimento do Factor Político*. Tradução por Armando Pereira da Silva. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

- CAILLÉ, Alain. Nem holismo nem individualismo metodológicos: Marcel Mauss e o paradigma da dádiva. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, n. 8, v. 13, ANPOCS.
- CAILLÉ, Alain. *Antropologia do Dom: O terceiro paradigma*. Tradução por Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- CAILLÉ, Alain, LAZZERI, Chistian, SENELLART, Michel (Orgs.). *História Argumentada da Filosofia moral e Política: A felicidade e o útil*. Tradução por Alessandro Zir. São Leopoldo, RS: Ed. Unisinos, 2001. (Coleção Idéias).
- CARDOSO, Fernando Henrique. *Autoritarismo e democratização*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- CHANIAL, Philippe. *Justice, don et association: La délicate essence de la démocartie*. Paris: Éditions la Découverte, 2001.
- CHAUÍ, Marilena. *Brasil: Mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2000.
- DOSSE, François. *O Império do Sentido: a humanização das Ciências Humanas*. Tradução por Ilka Stern Cohen. Bauru, SP: EDUSC, 2003.
- FARIAS, José Eduardo (Org.). *Regulação, Direito e democracia*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.
- FREITAS. *Fundamentos para uma sociologia crítica da formação humana. Um estudo das redes associacionistas da sociedade civil*. Recife, UFPE, 2005. (Tese de doutoramento)
- GODBOUT, Jacques T. *O espírito da dádiva*. Tradução por Patrice Charles F. X. Wuillaume. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 2000.
- GODBOUT, Jacques T.. *Le langage du don*. Québec: Musée de la civilization et Jacques T. Godbout; Éditions Fides, 2002.
- GODBOUT, J. T.. Introdução à Dádiva: Um privilégio paradigmático. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, n. 8, v. 13, ANPOCS.
- GODELIER, Maurice. *O enigma da dádiva*. Tradução por Pedro Miguel Elói Duarte. Lisboa: Edições 70, 1996.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. 26. ed. . São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- HONNETH, Axel. *Luta por conhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. Tradução por Luiz Repa. São Paulo: Ed. 34, 2003.
- JAEGER, Werner. *Paidéia: A formação do homem grego*. Tradução Artur M. Parreira. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

- KARSENTI, Bruno. *L'homme total: Sociologie, anthropologie et philosophie chez Marcel Mauss*. França: Presses Universitaires de France, 1997.
- MARTINS, Paulo Henrique (Org.). *A Dádiva entre os modernos: Discussão sobre os fundamentos e as regras do social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- MARTINS, Paulo Henrique, NUNES, Brasilmar Ferreira (Org.). *A nova ordem social: Perspectivas da solidariedade contemporânea*. Brasília: Paralelo 15, 2004.
- MAUSS, Marcel. *Sociologia e Antropologia*. Tradução por Mauro W. B. de Almeida. São Paulo: EPU, 1974.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso de, OLIVEIRA, Luís R. Cardoso de. *Ensaaios antropológicos sobre moral e ética*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.
- RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: A formação e o sentido do Brasil*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- SALES, T. “Raízes da desigualdade social na cultura política brasileira” In: ANPOCS, *Revista Brasileira de Ciências Sociais* (25), 1994.
- SENNETT, Richard. *Respeito: formação do caráter em um mundo desigual*. Tradução por Ryta Vinagre. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- SOUZA, Jessé (Org.). *A modernização seletiva: Uma reinterpretação do dilema brasileiro*. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 2000.
- TAYLOR, Charles. *Argumentos Filosóficos*. Tradução por Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Loyola, 2000.
- TEDESCO, Juan Carlos. *O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. Tradução por Otacílio Nunes. São Paulo: Ática, 1998.
- TELLES, V. “Cultura da dádiva, o avesso da cidadania”. In: ANPOCS, *Revista Brasileira de Ciências Sociais* (25), 1994.
- TIMASHEFF, Nicholas S. *Teoria Sociológica*. Tradução por Antônio Bulhões. 5. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1979.
- TOCQUEVILLE, Alexis. *A Democracia na América: Sentimentos e Opiniões*. Tradução por Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- VANDENBERGH, F. “Desvendando Marx: O marxismo e o fim da sociedade do trabalho” In: MARTINS, P.H.; NUNES, B.F. (orgs.). *A nova ordem social: perspectivas da solidariedade contemporânea*. Brasília, Paralelo 15, 2004.
- VIEIRA, Liszt. *Cidadania e globalização*. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.