

Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)

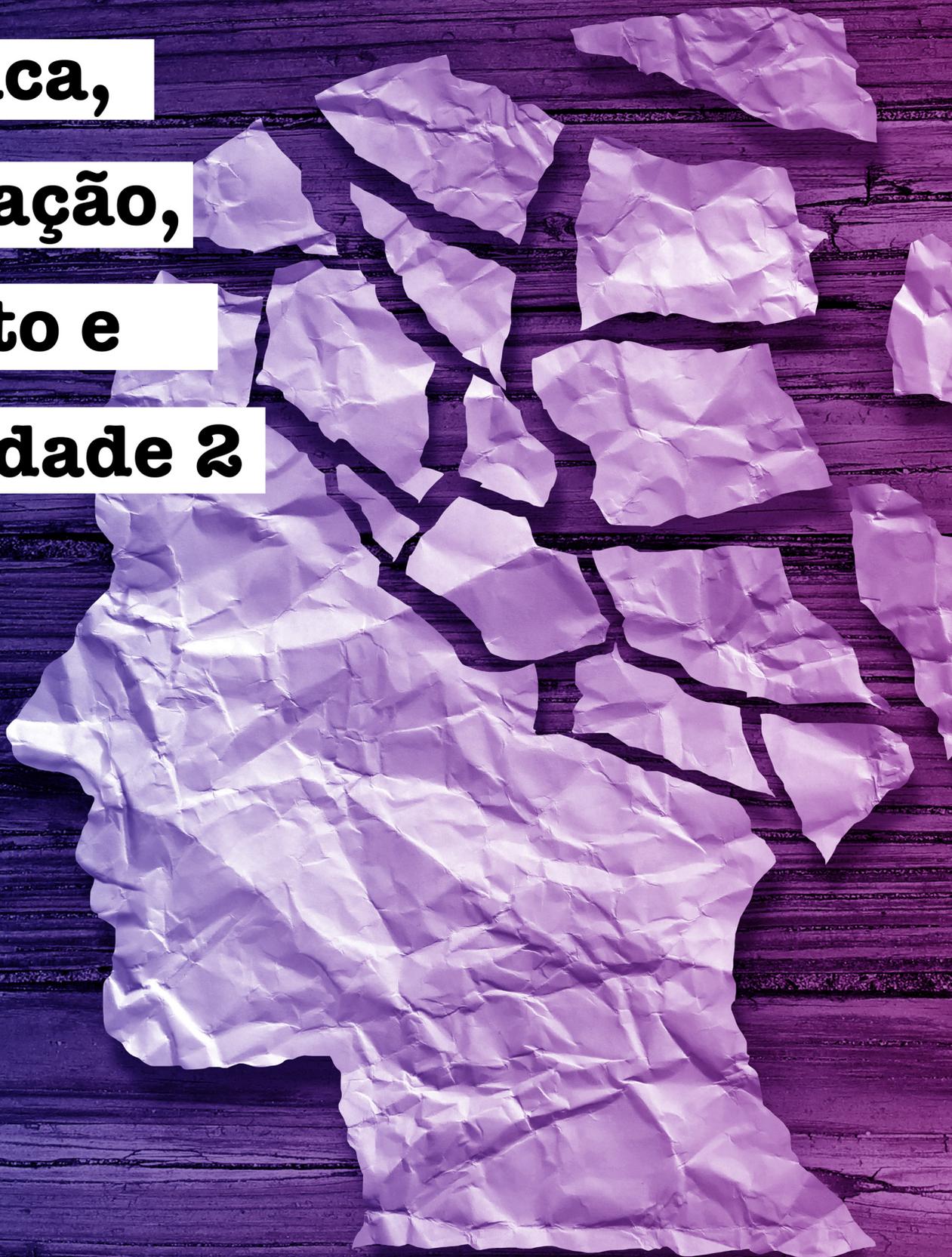
Filosofia

Política,

Educação,

Direito e

Sociedade 2



Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)

Filosofia, Política, Educação, Direito e
Sociedade 2

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Geraldo Alves e Natália Sandrini

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

F488 Filosofia, política, educação, direito e sociedade 2 [recurso eletrônico] / Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Filosofia, Política, Educação, Direito e Sociedade; v. 2)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia.

ISBN 978-85-7247-095-7

DOI 10.22533/at.ed.957190402

1. Ciências sociais. 2. Direito. 3. Educação. 4. Filosofia. 5. Política.
6. Sociedade. I. Monteiro, Solange Aparecida de Souza. II. Série.

CDD 300.5

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2019

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

O objetivo do livro é o de aprofundar os estudos sobre FPEDE – Filosofia Política, Educação, Direito e Sociedade, uma vez que, o Brasil, historicamente, sempre se distinguiu por enormes desigualdades e pela exclusão social, econômica, étnico/racial, de gênero e cultural que, atualmente, vem crescendo em face de um modelo de Estado fundamentado na concepção neoliberal, no qual as políticas públicas priorizam os direitos políticos em detrimento dos direitos sociais. Existem declarações, documentos e leis que contemplam os direitos políticos, civis, econômicos, culturais, sociais e coletivos. Entretanto, a concretização desses direitos, na prática, não se realizam de imediato ou de modo natural. Nesse contexto nacional e também mundial, marcado pelo neoliberalismo econômico, é que se instala um verdadeiro abismo social, com um aumento cada vez maior de pessoas excluídas do processo de desenvolvimento econômico, destituídas das condições de dignidade humana. Em períodos de intensa globalização, o debate sobre a universalidade dos direitos humanos ganha novos contornos. Através especialmente da faceta econômica do processo globalizador, o mundo todo se encontra conectado, se inter-relaciona, e, com isso, a hegemonia do mercado capitalista mundial gera o temor da homogeneização. Por outro lado, as reações a esse processo trazem à tona as diferentes identidades e culturas, que mais e mais clamam ser respeitadas. A diversidade de culturas é uma riqueza, não há dúvida. Diferentes formas de ver o mundo, de viver o mundo; a variedade de tradições, de ritos e ritmos; as distintas comemorações e seus significados, os figurinos e seus coloridos. Como é encantador conhecer e aprender com o Outro! Contudo, o brilho da diversidade não deve cegar-nos a algumas práticas culturais que, embora pertencentes a culturas preciosas, acabam agredindo a Humanidade que há em todos nós. Sabe-se que os direitos humanos, após sua consolidação no século XVIII, passaram por transformações no sentido de que novas lutas foram agregando novos direitos ao conjunto. Se, a princípio, falar de direitos humanos significava tratar apenas de direitos civis e políticos, hoje tal denominação abarca também direitos sociais, direitos difusos – como o direito ao meio ambiente – e direitos coletivos – por exemplo, os direitos da mulher. Todavia, não obstante já terem passado mais de dois séculos do seu “nascimento” – cujo marco a história ocidental assenta na Revolução Francesa, de 1789 – sequer os direitos humanos ditos de primeira dimensão foram totalmente efetivados. Ainda que tais direitos sejam caracterizados como universais, isto é, pertencentes a todos os seres humanos, observa-se o desrespeito a direitos mais básicos – como o de não sofrer tratamento cruel ou degradante, para citar um – em várias partes do planeta. Algumas vezes esse desrespeito provém de afronta à própria lei que consagra os direitos. Outras vezes, eles acabam sendo violados por uma questão cultural, ou seja, por práticas culturais que, malgrado sejam exercidas há tempos e sejam aceitas por boa parte de seus praticantes, coíbem o desenvolvimento integral da pessoa, ferindo a dignidade humana e, por isso, constituindo uma ofensa

aos direitos humanos. Frente a esses eventos – globalização, temor de homogeneização, valorização da diversidade cultural –, como defender a existência de direitos humanos universais? De que forma sustentar que todos os seres humanos possuem direitos inalienáveis, independentemente das diferenças que há entre nós? Mais ainda: como demandar respeito a direitos básicos que todos temos ante práticas culturais que os violam, quando justamente a questão da cultura e de sua preservação levanta vozes em sua defesa? De que modo argumentar pelo apreço à dignidade humana, através do respeito aos direitos humanos, que, tal como se entende hoje, se consolidaram no Ocidente, sem que pareça que esta atitude seja um ato de imperialismo cultural? Eis alguns dos dilemas que os direitos humanos enfrentam nos dias atuais argumentos que se pode sustentar a erradicação de uma prática cultural que pareça violadora da dignidade humana, buscando-se um caminho o diálogo intercultural para que a defesa dos direitos humanos que são universais, ou seja, pertencem a todos independente de raça, religião, nacionalidade ou cultura em face de uma tradição não configure imperialismo cultural. A hipótese é a de que, tendo em vista que a cultura é uma categoria dinâmica, em constante processo de construção, e que as culturas se relacionam e se misturam, práticas culturais que aviltem o ser humano, mitigando o desenvolvimento de suas capacidades, merecem ser erradicadas – pelo diálogo intercultural, nunca por imposição em nome dos direitos humanos. É incontestável que não se deve impor ao Outro nosso olhar, nossa perspectiva, nossa maneira de ver. Isso não quer dizer, no entanto, que não se possa chegar a um consenso. Vislumbra-se um caminho: o diálogo intercultural. O interculturalismo entende a diversidade cultural como uma riqueza e tem a compreensão de que as culturas se relacionam, influenciando umas às outras, pois as culturas, sobretudo no mundo globalizado de hoje, aproximam-se, mesclam-se, tornam-se híbridas. A partir daí, e considerando que as culturas são dinâmicas, estando então num permanente processo de reconstrução, seja por circunstâncias internas ou externas (justamente no contato com outras culturas), parece possível que diferentes culturas aprendam umas com as outras na busca de valores comuns que levem ao respeito à dignidade humana sem que isso acarrete homogeneização. Por outro lado, já é hora de desvincular os direitos humanos de sua procedência histórica. Afinal, o fato de, no seu entendimento moderno, terem se consolidado no Ocidente não significa que devam ser mantidos necessariamente presos aos limites de sua origem. Quantos elementos de nossa própria cultura se originaram em outras? Ademais, os valores-base dos direitos humanos não pertencem exclusivamente a nenhum sistema cultural. E os direitos humanos têm se tornado mais e mais uma alternativa a possibilitar a coexistência humana pacífica e sempre mais enriquecedora entre diferentes no mesmo mundo. Como consequência disso, os direitos humanos são cotidianamente violados. Conforme dito anteriormente, esses direitos são assegurados em vários instrumentos jurídicos e conclamados em princípios universais tanto na ordem nacional como no ordenamento internacional. Contudo, o amplo respaldo documental não impede as constantes

violações dos direitos humanos em todo o mundo. Pensa-se, então, em formas de possibilitar o respeito e a eficácia desses direitos humanos que deveriam, na prática, ser consagrados. Nessa perspectiva, surge a educação em direitos humanos como um dos caminhos necessários para a efetivação dos direitos mais elementares e para a construção de uma sociedade mais justa e solidária. Como se lê em Horta (2000) a educação em direitos humanos situa-se em uma perspectiva crítica em relação ao modelo neoliberal vigente e impele o desvendar da sua racionalidade, suas implicações sociopolíticas e seus pressupostos éticos. A autora ressalta que promover processos educacionais sem questionar o paradigma hegemônico vigente significa esquivar-se da responsabilidade política da educação em relação ao presente e futuro. Com base nessa ótica de educação, deve-se propor uma ética que enfatize o público, a solidariedade e o bem comum. Compreender a educação como algo isento, à parte das relações sociais significa romantizar a educação. Se a política é algo inerente às relações sociais, não dá para compreender a educação fora do contexto social. Precisamos analisá-la como algo que é influenciado e que também influencia; como determinada e determinante social. Portanto, não basta o[a] professor[a] se preocupar em fazer bem o trabalho que faz, também é preciso que reflita sobre como o faz, sobre as implicações e consequências do que faz. (MATTOS, 2008. p. 8-9). A educação é um direito internacionalmente reconhecido, conforme se lê no art. 13 do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966: Os Estados partes do presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam em que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Concordam ainda em que a educação deverá capacitar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (ALVES, 1997, p. 79, grifos nossos). Da citação acima se depreende a educação tanto como um direito em si mesma como também um meio indispensável para concretização de outros direitos. Segundo Zenaide e Tosi (2004), no Brasil, após a Constituição de 1988, o Estado Democrático de Direito admite os direitos humanos como parte integrante do arcabouço jurídico e institucional, das políticas sociais e da cultura democrática, o que torna a educação em direitos humanos tema central integrante da política de Estado. A discussão sobre a necessidade de uma educação em direitos humanos não é recente, nem está só no plano das ideias. O Programa Nacional de Direitos Humanos II (PNDH II), lançado pelo governo federal em 2002 dedica uma parte à educação com propostas para curto, médio e longo prazo, dentre eles o item 470: “Criar e fortalecer programas para o respeito aos direitos humanos nas escolas de ensino fundamental e médio através do sistema de temas transversais, assim como de uma disciplina sobre direitos humanos.” (BRASIL, 2002). Em 2003, o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos lançou o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH,

2003). Conforme se lê nesse documento tal educação está direcionada para o fortalecimento do respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais do ser humano, dentre outros aspectos. Tal direcionamento do PNEDH (2003) baseia-se na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e no Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966. A Lei 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), reflete o propósito dos documentos acima mencionado ao dispor sobre os princípios e fins da educação nacional afirmando no artigo 2º, que a “[...] educação [...] inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. A identidade da educação em direitos humanos é um processo ainda em construção, não havendo consenso entre autores e autoras sobre sua definição (SACAVINO, 2009). E, pelo fato do conteúdo dos direitos humanos não ser neutro deve-se atentar para a polissemia. Tratou-se de uma primeira versão por meio da Criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), por meio da portaria nº 98/1993 da SEDH/PR. Em 2006, foi concluído o Plano com sua versão final. 24 de expressões que são utilizadas de acordo com os interesses de determinados grupos sociais. Especialmente nas dimensões político-ideológica e pedagógica, convivem diferentes concepções, que vão do enfoque neoliberal, centralizado nos direitos individuais, civis e políticos até o enfoque histórico-crítico de caráter contra hegemônico, nos quais os direitos humanos são uma referência no processo de construção de uma sociedade diferente, justa, solidária e democrática, tendo como fundamento a indivisibilidade e interdependência das diferentes gerações de direitos (SACAVINO, 2009). Essas questões serão examinadas posteriormente. Assim, feita essas considerações, quais relações pode haver entre direitos humanos, democracia, cidadania e educação? A relação entre os direitos humanos e a democracia existe na medida em que esta é entendida como o regime político da soberania popular e do respeito aos direitos humanos, o que pressupõe seu reconhecimento, promoção e proteção. Tal democracia, ao englobar os direitos civis, a participação política direta, a garantia dos direitos sociais, econômicos e culturais sem privilégios para todos os membros da sociedade, cumpre as exigências da cidadania ativa. A educação escolar atua como um dos caminhos de conscientização dos direitos e deveres pelas pessoas que possivelmente terão maior oportunidade de atuar e interferir no contexto social colaborando na construção de outra sociedade em que vigore os direitos humanos. Conforme se lê em Ruiz (2008, p. 225): “Trata-se de entender a escola como um ambiente conflituoso, permeado constantemente por contradições no qual ocorrem, diuturnamente, ‘lutas pedagógicas’ que podem vir a somar-se com a luta sócio-política, em prol da transformação social”. Conforme pondera Konder (2004, p. 20) com base em Marx, “[...] a atividade do[a] educador[a] tem seus limites, porém é atividade humana, é práxis. É intervenção subjetiva na dinâmica pela qual a sociedade existe se transformando. Contribui, portanto, em certa medida, para o fazer-se história”. Com a

democratização de acesso à educação escolar, as crianças passam longos anos de suas vidas dentro de escolas e, durante esse período, pode-se promover processos que favoreçam o desenvolvimento crítico da realidade social, adoção das sementes da real noção de cidadania, de respeito ao outro e do espírito coletivo como também pode ocorrer a introjeção de valores de conformismo e aceitação do status quo do modelo neoliberal de sociedade vigente. O Brasil está no terceiro Plano Nacional de Direitos Humanos (2009) — PNDH III. Nas últimas três décadas sob o ponto de vista da legislação muito se tem anunciado os direitos humanos como requisito indispensável à concretização da democracia no país. O Estado também tem colocado ênfase na educação formal como um dos meios de construção de uma cultura de direitos humanos por meio da ratificação de vários pactos internacionais e elaboração de vários planos nacionais visando dar subsídios aos governos estaduais e municipais na elaboração e na execução de seus próprios programas de direitos humanos.

No artigo **O IMAGINÁRIO DE MILTON HATOUM: CAMPO DE POSSIBILIDADE PARA O SABER HISTÓRICO E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA**, o autor Arcângelo da Silva Ferreira nesse trabalho procura verificar e analisar a ideia de história no pensamento do escritor amazonense Milton Hatoum. Paralelo a isso, as possibilidades de sua narrativa para o ensino de História da Amazônia. o corpus de análise para esta investigação é a novela *Órfãos do Eldorado*. No artigo **O PROGRAMA BRASIL PROFISSIONALIZADO NAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS PUBLICADAS NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES**, os autores Suerda Maria Nogueira do Nascimento José Moisés Nunes da Silva com o objetivo de identificar as produções científicas que discutem essa política de educação profissional pesquisas promovidas acerca do Programa Brasil Profissionalizado. O artigo **O PROGRAMA JOVEM DE FUTURO DO INSTITUTO UNIBANCO EM ESCOLAS DO ENSINO MÉDIO DE BELÉM DO PARÁ**, dos autores Jhanielly Gonçalves Barbosa, Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos, procura analisar o Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro (ProEMI/JF) em escolas públicas do ensino médio de Belém, em especial, na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Presidente Costa e Silva, cujo objetivo é analisar como se configura o Programa Ensino Médio Inovador na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Presidente Costa e Silva. O artigo **O QUE SE TRABALHA SOBRE SI QUANDO SE ESTÁ A FILOSOFAR NO ENSINO, PROFESSOR?** o autor José Carlos Mendonça, busca mostrar como a atividade filosófica, como prática educativa, deve se caracterizar para que o sentido do ensino não se restrinja ao trabalho que visa mover o ‘sujeito’ ao redor do discursivo estritamente conceitual; mas, ao contrário, atrelado ao viver, ou a constituição de um “discurso interno” do sujeito sobre si, sobre sua situação, com o objetivo da modificação de si. No artigo **O TEMPO DA DÁDIVA: A ABERTURA DA RAZÃO ÉTICO-ESPIRITUAL NA INTERFACE DÁDIVA E EDUCAÇÃO**, os autores Ana Gregória de Lira, Rodrigo Nicéas Carneiro Leão, Tatiana Cristina dos Santos Araújo, Alexandre Simão de Freitas, objetivou caracterizar o fenômeno da dádiva, suas contribuições

para o campo educacional e elucidar o debate acerca das sutilezas que permeiam a ação educacional. também interligar a dívida à Educação e refletir sobre a ética que permeia a ação pedagógica movida pela dívida. **No artigo O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A ORGANIZAÇÃO DO ATENDIMENTO E O ESTÁGIO REMUNERADO**, as autoras Maria Cristina Leandro de Paiva, Thayane Lopes Miranda, Viviane Marina Andrade Silva, buscou –se discutir a organização e o atendimento às crianças na educação infantil, destacando as particulares subjacentes a esse atendimento, na Rede Municipal de Ensino de Natal/RN. O artigo **O TRABALHO E A CONSTRUÇÃO DA CULTURA DOCENTE**, a autora Roberta Ravaglio Gagno, procura refletir sobre a construção da cultura profissional do pedagogo, em especial no que tange aos processos de trabalho, sua interferência nessa construção, as condições e políticas educacionais no Paraná .No artigo, **O TRABALHO EM EQUIPE E A EXPLORAÇÃO CAPITALISTA: REFLEXÕES SOBRE AS INFLUÊNCIAS DO TOYOTISMO NA EDUCAÇÃO**, os autores Valmir Pereira, José Cândido Rodrigues Neto, Maria Aparecida da Silva Bezerra, buscou investigar as repercussões e influências na educação, especialmente sobre a formação da mão de obra, as práticas escolares e educacionais e o antagonismo de classes. No artigo **AS CONCEPÇÕES FILOSÓFICAS E HISTÓRICAS SOBRE A FORMAÇÃO HUMANA E A TEORIA DO SER SOCIAL: UMA COMPARAÇÃO COM A CONCEPÇÃO MARXIANA** os autores: Eldernan dos Santos Dias, Roberto Lister Gomes Maia, apresentam um estudo sobre mediações entre a formação humana e suas possibilidades como pressuposto teórico e filosófico para o campo de conhecimento da Educação Física. No artigo **A INCLUSÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM DEFICIÊNCIA NO ÂMBITO ESCOLAR**, os autores Solange Aparecida de Souza Monteiro, Gabriella Rossetti Ferreira, Paulo Rennes de Marçal Ribeiro discutir sobre os direitos das crianças e adolescentes com deficiência no âmbito escolar, trazendo a luz, a partir de uma revisão bibliográfica. No artigo **AS CONTRIBUIÇÕES DAS AULAS EXPERIMENTAIS NA CONSTRUÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**, os autores Gisele Carvalho Lomeu, Fátima Aparecida da Silva locca, discorrem sobre as contribuições das aulas experimentais para o processo de ensino e aprendizagem de conceitos científicos básicos abordados no ensino de Ciências na Educação Infantil, de uma escola do campo no Município de Terra Nova do Norte/MT. No artigo **AS ESCOLAS AMBULANTES NO TERRITÓRIO DO ACRE (1906-1930)**, os autores Mark Clark A Carvalho, Luciana Ferreira de Lira, Mizraiam Lima Chaves, objetivo realizar um resgate histórico acerca do processo de implantação e funcionamento das chamadas “escolas ambulantes” no antigo Território Federal do Acre na perspectiva de procurar evidenciar qual o papel desempenhado por esse tipo de organização escolar para as ações pioneiras de escolarização da população do antigo território. No artigo **AS NARRATIVAS ORAIS E PRÁTICAS CULTURAIS EM NARRADORES DE JAVÉ**, a autora Léa Evangelista Persicano proporcionar uma reflexão acerca de narrativas orais enquanto uma prática cultural que propicia uma ressignificação do passado, com projeções no

presente e no futuro. **No artigo AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DAS CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE – MS, a autora NOVAIS, Pabliane Lemes Macena, com o objetivo, descobrir qual o papel da formação de professores na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS, se tem havido continuidade nas políticas adotadas pela Secretaria Municipal de Educação e, ainda, se as ações desenvolvidas nos dois cenários aqui abordados (Educação Infantil e Classes de Alfabetização do Ensino Fundamental).** No artigo **AUTOESTIMA E APRENDIZAGEM: REFLEXÕES SOBRE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA,** as autoras Carolina Barreiros de Lima, Janaína Moreira Pacheco de Souza discute a importância do planejamento pedagógico voltado para questões relacionadas à autoestima e ao fracasso escolar. No artigo a **AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR: PRODUÇÃO, TENDÊNCIAS E CONCEPÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES,** a autora COSTA, Simone Freitas Pereira, realizou um balanço de produções sobre o tema supracitado sobre o tema avaliação da aprendizagem, consultando teses, dissertações e artigos publicados em periódicos científicos no Brasil, contemplando o período de 1999 a 2008. **No artigo AVALIAÇÕES EM MATEMÁTICA: O ERRO ENQUANTO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM,** André Ricardo Lucas Vieira, o artigo analisa a concepção de erro em avaliações de matemática da Educação Básica, partindo das contribuições da pedagogia construtivista na perspectiva de se considerar o erro como uma estratégia pedagógica de promoção da aprendizagem. No artigo **BREVES CONSIDERAÇÕES ACERCA DOS DESAFIOS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA A EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO PLENA,** a autora Fabiana Aparecida Menegazzo Cordeiro, procurou demonstrar que apesar do principal objetivo do movimento de criação de uma Base Nacional Comum Curricular ser a consolidação da educação promotora da formação integral da pessoa e, apesar do vasto conteúdo legislativo, de fato, não se vê, na prática, sintonia e esforços para a reestruturação necessária para a efetividade do ensino transformador. No artigo **CAMINHOS E DESCAMINHOS NA FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA: Um estudo sobre a formação pelo PARFOR,** os autores, Marnilde Silva de Farias, Lana Cristina Barbosa de Melo, Joelma Carvalho Sales, Marcondes Baptista do Rêgo, Maristela Bortolon de Matos, Busca por meio da abordagem a formação e o processo de profissionalização docente em Educação Física, a partir das implicações decorrentes do PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores), como um programa de formação emergencial e necessário para consolidação das metas preconizadas pelo Plano Nacional de Educação e ainda em cumprimento as exigências de formação previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação. No artigo, **CAMINHOS TRILHADOS: PESQUISAS SOBRE A DOCÊNCIA NA ACADEMIA DA FORÇA AÉREA,** Josélia Maria Costa Hernandez, Este artigo refere-se à descrição da terceira etapa de pesquisas sobre o processo de profissionalização do professor da Academia

da Força Aérea (AFA) produzidas pelo grupo de estudos Processos Educacionais – Propostas de Estudo (PEPE), vinculado à linha de pesquisa formação e profissionalização docente no ensino superior militar do Grupo de Estudos e Pesquisas em Assuntos de Defesa (GEPAD) da AFA.. No artigo **CÍCERO ARPINO CALDEIRA BRANT: PRIMEIRO DIRETOR DO GRUPO ESCOLAR DE DIAMANTINA (1907-1909)**, os autores, Luan Manoel Thomé e Flávio César Freitas Vieira, pesquisou sobre o primeiro diretor do Grupo Escolar de Diamantina (GED) Cícero Arpino Caldeira Brant . No artigo **Cidadania e Território: Os Desafios Contemporâneos da Crise Ambiental no Espaço da Cidadania**, o autor, Bruno Rego, Pensada sempre nos limites territoriais de um espaço nacional, a noção clássica de Estado-nação tornou-se um conceito cuja operacionalidade foi fracturada em face das grandes tendências e desafios com o que o século XXI se confronta, desafios esses cuja resolução tem de ser enfocada primordialmente num plano global. No artigo **CINEMA, DIVERSIDADE E EXTENSÃO NA UNIVERSIDADE: DIÁLOGO POSSÍVEL**, os autores **Maristela Rosso Walker, Ademarcia Lopes de Oliveira Costa, Cassia Peres Martins, Giovanna Marques Moreira Bertim, Guilherme Aparecido de Carvalho, Maria Fatima Menegazzo Nicodem** O trabalho buscou desenvolver o projeto de extensão “É papo de cinema! UTFPR – cinediversidade, educação e diversão”, na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Santa Helena. Objetivou favorecer o acesso a acadêmicos, servidores da Universidade e comunidade circunvizinha à produção cinematográfica de diferentes categorias e gêneros, que remetam à temática da DIVERSIDADE social, racial, étnica, sexual, cultural, educacional, a cultura africana, afrodescendente e indígena. No artigo **Coeducação uma proposta para aulas de educação física no ensino fundamental** as autoras, Raymara Fonseca dos Santos, Patrícia dos Santos Trindade, Dainessa de Souza Carneiro, Lucas Diógenes Leão, Gerleison Ribeiro Barros, o objetivo é investigar se os professores de Educação Física adotam práticas pedagógicas pertinentes às questões de gênero, por meio de aulas coeducativas. No artigo **COMPLEXUS DA MARÉ: O PROCESSO DE HOMOGENEIZAÇÃO DA SOCIEDADE E DA EDUCAÇÃO** a autora Aline de Carvalho Moura, o objetivo deste trabalho é fazer alguns apontamentos sobre a relação entre a sociedade contemporânea e a educação, a partir de uma análise sobre os CIEPs do Complexo da Maré.

Solange Aparecida de Souza Monteiro

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
O IMAGINÁRIO DE MILTON HATOUM: CAMPO DE POSSIBILIDADE PARA O SABER HISTÓRICO E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA.	
Arcângelo da Silva Ferreira	
DOI 10.22533/at.ed.9571904021	
CAPÍTULO 2	13
O PROGRAMA BRASIL PROFISSIONALIZADO NAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS PUBLICADAS NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES	
Suerda Maria Nogueira do Nascimento José Moisés Nunes da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.9571904022	
CAPÍTULO 3	24
O PROGRAMA JOVEM DE FUTURO DO INSTITUTO UNIBANCO EM ESCOLAS DO ENSINO MÉDIO DE BELÉM DO PARÁ.	
Jhanielly Gonçalves Barbosa Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.9571904023	
CAPÍTULO 4	31
O QUE SE TRABALHA SOBRE SI QUANDO SE ESTÁ A FILOSOFAR NO ENSINO, PROFESSOR?	
José Carlos Mendonça	
DOI 10.22533/at.ed.9571904024	
CAPÍTULO 5	55
O TEMPO DA DÁDIVA: A ABERTURA DA RAZÃO ÉTICO-ESPIRITUAL NA INTERFACE DÁDIVA E EDUCAÇÃO	
Ana Gregória de Lira Rodrigo Nicéas Carneiro Leão Tatiana Cristina dos Santos Araújo Alexandre Simão de Freitas	
DOI 10.22533/at.ed.9571904025	
CAPÍTULO 6	70
O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A ORGANIZAÇÃO DO ATENDIMENTO E O ESTÁGIO REMUNERADO	
Maria Cristina Leandro de Paiva Thayane Lopes Miranda Viviane Marina Andrade Silva	
DOI 10.22533/at.ed.9571904026	
CAPÍTULO 7	80
O TRABALHO E A CONSTRUÇÃO DA CULTURA DOCENTE	
Roberta Ravaglio Gagno	
DOI 10.22533/at.ed.9571904027	

CAPÍTULO 8	91
O TRABALHO EM EQUIPE E A EXPLORAÇÃO CAPITALISTA: REFLEXÕES SOBRE AS INFLUÊNCIAS DO TOYOTISMO NA EDUCAÇÃO	
Valmir Pereira José Cândido Rodrigues Neto Maria Aparecida da Silva Bezerra	
DOI 10.22533/at.ed.9571904028	
CAPÍTULO 9	99
AS CONCEPÇÕES FILOSÓFICAS E HISTÓRICAS SOBRE A FORMAÇÃO HUMANA E A TEORIA DO SER SOCIAL: UMA COMPARAÇÃO COM A CONCEPÇÃO MARXIANA.	
Eldernan dos Santos Dias Roberto Lister Gomes Maia	
DOI 10.22533/at.ed.9571904029	
CAPÍTULO 10	112
A INCLUSÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM DEFICIÊNCIA NO ÂMBITO ESCOLAR	
Solange Aparecida de Souza Monteiro Gabriella Rossetti Ferreira Paulo Rennes de Marçal Ribeiro	
DOI 10.22533/at.ed.95719040210	
CAPÍTULO 11	121
AS CONTRIBUIÇÕES DAS AULAS EXPERIMENTAIS NA CONSTRUÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Gisele Carvalho Lomeu Fátima Aparecida da Silva Iocca	
DOI 10.22533/at.ed.95719040211	
CAPÍTULO 12	126
AS ESCOLAS AMBULANTES NO TERRITÓRIO DO ACRE (1906-1930)	
Mark Clark A. Carvalho Luciana Ferreira de Lira Mizraiam Lima Chaves	
DOI 10.22533/at.ed.95719040212	
CAPÍTULO 13	139
AS NARRATIVAS ORAIS E PRÁTICAS CULTURAIS EM <i>NARRADORES DE JAVÉ</i>	
Léa Evangelista Persicano	
DOI 10.22533/at.ed.95719040213	
CAPÍTULO 14	146
AUTOESTIMA E APRENDIZAGEM: REFLEXÕES SOBRE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA	
Carolina Barreiros de Lima Janaína Moreira Pacheco de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.95719040214	
CAPÍTULO 15	156
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR: PRODUÇÃO, TENDÊNCIAS E CONCEPÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
Simone Freitas Pereira Costa	
DOI 10.22533/at.ed.95719040215	

CAPÍTULO 16	166
AVALIAÇÕES EM MATEMÁTICA: O ERRO ENQUANTO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	
André Ricardo Lucas Vieira	
DOI 10.22533/at.ed.95719040216	
CAPÍTULO 17	179
BREVES CONSIDERAÇÕES ACERCA DOS DESAFIOS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA A EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO PLENA.	
Fabiana Aparecida Menegazzo Cordeiro.	
DOI 10.22533/at.ed.95719040217	
CAPÍTULO 18	189
CAMINHOS E DESCAMINHOS NA FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO PELO PARFOR	
Marnilde Silva de Farias	
Lana Cristina Barbosa de Melo	
Joelma Carvalho Sales	
Marcondes Baptista do Rêgo	
Maristela Bortolon de Matos	
DOI 10.22533/at.ed.95719040218	
CAPÍTULO 19	200
CAMINHOS TRILHADOS: PESQUISAS SOBRE A DOCÊNCIA NA ACADEMIA DA FORÇA AÉREA	
Josélia Maria Costa Hernandez	
DOI 10.22533/at.ed.95719040219	
CAPÍTULO 20	210
CÍCERO ARPINO CALDEIRA BRANT: PRIMEIRO DIRETOR DO GRUPO ESCOLAR DE DIAMANTINA (1907-1909)	
Luan Manoel Thomé	
Flávio César Freitas Vieira	
DOI 10.22533/at.ed.95719040220	
CAPÍTULO 21	222
CIDADANIA E TERRITÓRIO: OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DA CRISE AMBIENTAL NO ESPAÇO DA CIDADANIA	
Bruno Rego	
DOI 10.22533/at.ed.95719040221	
CAPÍTULO 22	231
CINEMA, DIVERSIDADE E EXTENSÃO NA UNIVERSIDADE: DIÁLOGO POSSÍVEL.	
Maristela Rosso Walker	
Ademarcia Lopes de Oliveira Costa	
Cassia Peres Martins	
Giovanna Marques Moreira Bertim	
Guilherme Aparecido de Carvalho	
Maria Fatima Menegazzo Nicodem	
DOI 10.22533/at.ed.95719040222	

CAPÍTULO 23 242

COEDUCAÇÃO: UMA PROPOSTA PARA AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Raymara Fonseca dos Santos

Patrícia dos Santos Trindade

Dainessa de Souza Carneiro

Lucas Diógenes Leão

Gerleison Ribeiro Barros

DOI 10.22533/at.ed.95719040223

CAPÍTULO 24 252

COMPLEXUS DA MARÉ: O PROCESSO DE HOMOGENEIZAÇÃO DA SOCIEDADE E DA EDUCAÇÃO

Aline de Carvalho Moura

DOI 10.22533/at.ed.95719040225

SOBRE A ORGANIZADORA..... 265

O TEMPO DA DÁDIVA: A ABERTURA DA RAZÃO ÉTICO-ESPIRITUAL NA INTERFACE DÁDIVA E EDUCAÇÃO

Ana Gregória de Lira

Universidade Federal de Pernambuco
Recife – Pernambuco

Rodrigo Nicéas Carneiro Leão

Universidade Federal de Pernambuco
Recife – Pernambuco

Tatiana Cristina dos Santos Araújo

Universidade Federal de Pernambuco
Departamento de Métodos e Técnicas em
Educação (DMTE)
Recife – Pernambuco

Alexandre Simão de Freitas

Universidade Federal de Pernambuco
Departamento de Administração e Planejamento
Educativo (DAEPE)
Recife – Pernambuco

RESUMO: O presente estudo objetivou caracterizar o fenômeno da dádiva, suas contribuições para o campo educacional e elucidar o debate acerca das sutilezas que perpassam a ação educacional. Delineou-se tal fenômeno a partir do pensamento do sociólogo Marcel Mauss. Buscou-se também interligar a dádiva à Educação e refletir sobre a ética que permeia a ação pedagógica movida pela dádiva. Vale ressaltar que para fomentar essa discussão, aportamo-nos nas ideias de alguns filósofos que discutem essa temática. Nesse

percurso, os estudos do filósofo Henri Bergson foram importantes, uma vez que permitiram, a partir da sua noção de tempo, a compreensão do como o ciclo da dádiva se movimenta e afeta a atmosfera pedagógica. Pôde-se constatar que o ciclo da dádiva ocorre também porque as pessoas experienciam concretamente uma obrigação interior para isso. Não se trata, porém, de uma coerção exterior, mas de algo que emerge da própria pessoa que se sente livremente obrigada. Sendo assim, suspeita-se que a dádiva seja uma ação que pode, em algumas ocasiões, expressar o que realmente somos, sobretudo quando o ciclo da dádiva nos coloca em uma relação vital com os outros seres humanos. Essa vinculação nos faz ver a plenitude espiritual de nossa humanidade. Por isso, o educador que age movido pela dádiva não se satisfaz apenas em responder às necessidades da sociedade; sua responsabilidade ética responde antes ao apelo de um projeto formativo integralmente humano. Dessa forma, esse projeto envolve um movimento interior e espiritual, simultaneamente, por parte do próprio educador.

PALAVRAS-CHAVE: Dádiva. Educação. Duração. Ética.

ABSTRACT: The present study aimed to characterize the gift phenomenon, its contributions to the educational field and

elucidate the debate about the subtleties that permeate the educational action. Such phenomena were delineated from the thought of the sociologist Marcel Mauss. It was also sought to link the gift to Education and reflect on the ethics that permeates the pedagogical action moved by the gift. It is worth mentioning that to encourage this discussion, we contribute to the ideas of some philosophers who discuss this theme. In this way, the studies of the philosopher Henri Bergson were important, since they allowed, from their notion of time, the understanding of how the cycle of the gift moves and affects the pedagogical atmosphere. It could be seen that the cycle of the gift also occurs because the people concretely experience an inner obligation for it. It is not, however, an external coercion, but something that emerges from the very person who feels freely obliged. Thus, it is suspected that the gift is an action that can, on some occasions, express what we really are, especially when the gift cycle puts us in a vital relationship with other human beings. This bonding makes us see the spiritual fullness of our humanity. Therefore, the educator who acts by the gift is not satisfied only in responding to the needs of society; its ethical responsibility responds first to the appeal of an integrally human formative project. In this way, this project involves an inner and spiritual movement, simultaneously, by the educator himself.

KEYWORDS: Gift. Education. Duration. Ethic.

1 | INTRODUÇÃO

Na atualidade, tornou-se cada vez mais comum escutarmos queixas e reclamações relacionadas à escassez de tempo, tais como: *não tenho tempo para nada; queria poder ter mais tempo; não posso perder o meu tempo*. Essa parece ser uma característica das nossas sociedades atuais. Tudo se passa como se o ser humano sofresse com uma crônica falta de tempo. Mais: o único tempo disponível seria aquele dedicado à própria sobrevivência, sendo tal sobrevivência entendida como busca de trabalho remunerado e acumulação incessante de bens e recursos variados.

Esse diagnóstico se aproxima, em alguma medida, das análises desenvolvidas por Max Weber em sua *Ética*. Nessa obra, Weber procurou mostrar como o protestantismo de caráter ascético influenciou o conceito de vocação profissional, considerado a base motivacional do sistema econômico capitalista. Partindo de algumas máximas colhidas nos escritos de Benjamin Franklin, tais como: “tempo é dinheiro” ou ainda “o bom pagador é dono da bolsa alheia”, Max Weber (2004, p. 06) evidenciou que o *espírito do capitalismo* não é caracterizado pela busca desenfreada do prazer ou pela busca do dinheiro por si mesmo.

Nesse sentido, Weber deixa bastante claro que o *espírito* do capitalismo não deve ser confundido com a *forma* do capitalismo, pois por *forma* ele entende o capitalismo enquanto sistema econômico, cujo centro seria representado pela empresa capitalista. Na sua *Ética*, Weber se dedicou a analisar como a ideia de vocação deixou de ter o sentido de um chamado para a vida religiosa e passou a ter o sentido do chamado para o exercício de uma determinada profissão. Ele evidencia como o ascetismo religioso é

transferido para o mundo secular (PIERUCCI, 2003), gerando uma valorização quase religiosa do trabalho e da riqueza, mas também toda uma forma de vida que submete a existência do indivíduo aos ideais e impulsos de uma vida meramente aquisitiva.

Nos termos desse trabalho, essa racionalização das esferas de ação e o desencantamento do mundo contribuíram para um processo de generalização do *ethos* utilitarista nas práticas sociais. Nessa ótica, outra característica marcante das sociedades atuais seria a falta de crença na existência de ideias como dádiva, confiança e gratuidade. Como enfatiza Godbout (1998), recusamos a “crer na existência da dádiva” que passa a ser apreendida como uma “imagem invertida do interesse material egoísta” (p. 15), já que em um contexto que prioriza as noções de interesse, racionalidade e utilidade, a dádiva tende a ser vista como algo inconcebível e impraticável. A dádiva não se deixa explicar nem pelo modelo mercantil ancorado na racionalidade instrumental, explicitada exemplarmente por Max Weber, nem pelo paradigma holista durkheimiano, o qual defende que a dádiva seria o resultado da interiorização de regras morais inconscientemente assumidas pelos atores sociais.

Este trabalho caminha na contramão dessas negações do *espírito da dádiva*. Pois, apesar dos diagnósticos de uma mercantilização do tempo e da impossibilidade de uma ação racional baseada na gratuidade, constatamos um número significativo de pessoas que doam parte do seu tempo para se dedicar a outras pessoas, inclusive para educá-las (uma pesquisa realizada pelo IBOPE, para a Rede Brasil Voluntário, no período de julho a novembro de 2011, verificou que 25% da população brasileira realizou ou realiza algum tipo de trabalho voluntário; verificou-se também que o número de voluntários no Brasil cresceu cerca de 7% na última década).

Além disso, acreditamos que estudar a relação entre o *tempo da dádiva* e a *dádiva do tempo* pode se constituir em um caminho importante na tematização de um “saber capaz de libertar a inteligência dando sentido à existência espiritual” (BRUAIRE, 2010, p. 187), pois a dádiva aponta uma compreensão do ser humano em sua maneira espiritual de ser.

Dessa forma, em nosso estudo, objetivamos caracterizar o fenômeno da dádiva, suas contribuições para o campo educacional e elucidar o debate acerca das sutilezas que perpassam a ação educacional.

2 | A DÁDIVA NO PENSAMENTO DE MARCEL MAUSS

Há, atualmente, um número crescente de pessoas trabalhando com e sobre a dádiva, considerada um fenômeno importante ou até mesmo um novo paradigma (GODBOUT, 1998; CAILLÉ, 1998). Na França, por exemplo, existe um grupo de pesquisadores articulados em torno do chamado *Mouvement Anti-Utilitariste des Sciences Sociales* (M.A.U.S.S.). Mas, antes de tecermos considerações acerca da tematização da dádiva nos dias de hoje, faz-se necessário apresentar, ainda que brevemente, o contexto de emergência desse debate no início do século XX.

O fenômeno da dádiva foi analisado inicialmente pelo pensador francês Marcel Mauss. Apesar de ser sobrinho do eminente sociólogo Émile Durkheim, Mauss figura como um ilustre desconhecido nas ciências humanas e sociais, e, mesmo tendo substituído seu tio em função do seu afastamento das atividades acadêmicas, permaneceu ignorado mesmo no âmbito da chamada *Escola Francesa de Sociologia*. Para Alain Caillé (1998, p. 5), Mauss foi um pensador gravemente subestimado pelo fato de que:

conforme ao que constitui a ambição da escola sociológica francesa, a obra de Mauss não se encaixa em nenhuma das atuais disciplinas das ciências sociais. Entre os sociólogos, ele aparece como um etnólogo, e os etnólogos não podem realmente reconhecer como um dos seus alguém que não se submeteu ao rito iniciático do campo, ainda que seja o autor de um precioso *Manual de etnografia*. Quanto aos economistas, que deveriam ser os mais afetados por certas descobertas de Marcel Mauss, tanto o seu conteúdo quanto o modo como são expostas tornam-nas praticamente imperceptíveis e ininteligíveis.

Ao mesmo tempo, o aparato conceitual de Mauss aparece, aos olhos dos filósofos e dos sociólogos teóricos, tanto na França quanto na Alemanha, como demasiado simples e rudimentar já que “não constitui objeto de uma reflexão sistemática e não exhibe de modo explícito o caráter reflexivo que, no entanto, o alimenta” (CAILLÉ, 1998, p. 6). Isso,

sem contar que Mauss sempre se quis militante, ao mesmo tempo em prol da causa cívica e socialista, e seu envolvimento nestas questões era sabido. O livro de Fournier surpreende ao mostrar quão profundo era esse envolvimento, e que Mauss não se contentou em ser por algum tempo o braço direito de Jaurès e, bem mais tarde, um dos próximos de Léon Blum: tornou-se talvez o mais ativo advogado na França do socialismo associativo, não hesitando em investir a própria pessoa e os próprios bens para apoiar essa causa (CAILLÉ, 1998, p. 8).

Mas, concordamos com Caillé, que quaisquer que sejam os motivos para justificar a pouca visibilidade do pensamento de Mauss, na filosofia e nas ciências humanas, são provavelmente secundários em relação ao seu modo singular de pensar, e que pode ser resumido em algumas poucas palavras: horror à sistematização abstrata das práticas humanas. O pensamento de Mauss é atento ao “concreto” da experiência humana, bem como ao fato desta extrapolar todas as categorias que sobre ela lançamos. Daí que, para ele, o que nomeamos e conceituamos como dádiva sempre permanecerá aquém em relação ao próprio alcance das palavras que empregamos para tentar apreender esse fenômeno.

Como lembra Martins (2002), seu pensamento estava imbuído de uma crítica severa ao positivismo, tendo em vista sua compreensão da dimensão simbólica. É através dessa dimensão que Mauss tenta compreender a sutileza de um gesto ou a agressividade de um sorriso. Essa foi uma das razões que o levou a criar a noção de *fato social total*.

Tudo se mistura, tudo o que constitui a vida propriamente social das sociedades, tudo se mistura. Nestes fenômenos sociais totais, como propomos chamar-lhes, exprimem-se ao mesmo tempo e de uma só vez todas as espécies de instituições:

religiosas, jurídicas e morais – e estas políticas e familiares ao mesmo tempo; econômicas – e estas supõem formas particulares da produção e do consumo, ou antes, da prestação e da distribuição. (MAUSS, 2009, p. 55).

Foi por meio da elaboração do conceito de fato social total que Mauss chegou ao fenômeno da dádiva, fazendo-o concluir que todas as expressões humanas são, no fundo, sinais, símbolos, ou seja, uma linguagem do espírito humano. Com essa compreensão, ele exprimiu sua ideia fundamental, a tríade que impulsiona a formação dos laços inter-humanos: os gestos de dar, receber e retribuir. Contudo, seus comentadores não atentaram suficientemente

ao fato de que [ele estava apresentando] um modelo de ação social totalmente diferente [...] o que ele nos apresentava na reflexão acerca da dádiva era um modelo intrinsecamente plural. Pois a dádiva é indissociavelmente livre e obrigada de um lado, e interessada e desinteressada do outro. Obrigada, pois não se dá qualquer coisa a qualquer pessoa, num momento qualquer ou de qualquer modo. [...] É preciso dar e retribuir. Sim, mas quando, quanto, com que gestos, quais entonações? (CAILLÉ, 1998, p. 17).

Assim, em uma relação ou gesto de dádiva, o interesse está no final do processo e não no início, como quer o utilitarismo, pois a generosidade, se tudo correr bem, mesmo não tendo certeza que tudo correrá bem, acaba compensando. Mauss é categórico: os interesses instrumentais são hierarquicamente secundários em relação aos interesses de forma ou de apresentação de si, tendo em vista que, antes de ter interesses econômicos ou instrumentais, é preciso que os sujeitos, individuais ou coletivos, existam e se constituam enquanto tais. Por isso, para ele, a generosidade da dádiva está do lado da geração e da criação.

Nos termos de Caillé (1998, p. 26), essa percepção da dádiva passou, recentemente, a ocupar “os filósofos, mais do que os etnólogos, principalmente se forem fenomenólogos. [Já que] Se a dádiva dos etnólogos é basicamente dádiva ritual, aqui torna-se *doação*, ou *dádiva-doação*”. No entanto, como diz Merleau-Ponty (1991), o que surpreende é que os vários pensadores que se reconhecem inclusive como discípulos do próprio Marcel Mauss tenham passado ao largo da complexidade dos móveis da dádiva e de sua contribuição efetiva para uma compreensão multidimensional e integrativa da ação humana em geral.

2.1 A desqualificação da dádiva no pensamento contemporâneo

A análise de Mauss sobre a dádiva sofreu um duro golpe na segunda metade do século XX. Seu famoso *Ensaio sobre o dom*, publicado em 1923, foi apreendido por meio de uma lente reducionista que acabou por relegar suas contribuições ao esquecimento. Essa redução se deu a partir da leitura que Lévi-Strauss fez dessa obra. Em uma introdução ao texto de Mauss, Lévi-Strauss afirmou não existirem as três ações articuladas – dar, receber e retribuir –, mas apenas uma: a troca. Com isso, a reflexão maussiana foi conformada aos moldes do estruturalismo. Para Lévi-Strauss, Mauss havia se deixado influenciar pelas ideias que os *primitivos* (nativos)

faziam acerca de sua própria realidade. Mais diretamente:

afirmando que a ciência não tinha lugar para as categorias nativas de alma ou de “espírito da coisa dada”, afirmando que não existem três obrigações distintas, de dar, receber e retribuir, mas apenas uma, a de trocar, Lévi-Strauss reduziu a dádiva à troca e abriu caminho para o desenvolvimento de uma ciência das categorias primitivas que passaria a dar atenção exclusivamente à sua estrutura formal, em detrimento tanto do conteúdo como de seu modo de emergência (CAILLÉ, 1998, p. 3).

Como deixam claro as releituras recentes do *Ensaio sobre a dádiva*, a interpretação estruturalista obstruiu um princípio de alcance não apenas metodológico, mas ontológico da obra de Mauss: a superação dos determinismos objetivistas da ação humana. Expliquemos: Mauss acreditava ser possível chegar a uma análise da determinação que atuasse também como liberdade. Mas o que isso significa exatamente?

Para responder a essa questão de modo adequado, voltemos à crítica de Lévi-Strauss a Mauss. Essa crítica tinha um alvo certo: as noções de *hau* e *mana* presentes no *Ensaio sobre a dádiva*. O chefe de uma das tribos que Mauss analisou declarou, a respeito dos objetos que eram mobilizados nos atos de dádiva, que eles estavam interligados aos indivíduos, pois eram possuidores de *hau* (espírito). Ao ser questionado sobre a atuação desse *espírito*, o mesmo líder explicou que se tratava do *mana*, uma espécie de força espiritual que impulsiona os seres humanos. Para Lévi-Strauss (In MAUSS, 2008), esse foi o erro de Mauss: ter dado crédito a esse tipo de interpretação. No seu entender, estas noções apontavam uma dimensão transcendente que, ao escapar de campo empírico mensurável, deveria ser completamente rejeitada pelo pesquisador da dádiva. Lévi-Strauss recusava-se seguir Mauss quando este

vai procurar a origem da noção de *mana* numa ordem de realidades que não a das relações que ela ajuda a construir: ordem de sentimentos, volições e crenças que são, do ponto de vista sociológico [na ótica de Lévi-Strauss], quer epifenômenos, quer mistérios, em todo caso objetos extrínsecos ao campo de investigação (MAUSS, 2008, p. 40).

Lévi-Strauss estava, portanto, convencido de que Mauss havia se equivocado (ROCHA, 2011). Para ele, seu mestre e mentor intelectual havia cometido um equívoco grave: buscar o *porquê* da circulação das coisas em algo aparentemente sobrenatural. Como resultado, a obra de Mauss foi rechaçada como ingênua e não científica, tendo seu acesso direto inviabilizado. Durante aproximadamente três décadas, as discussões sobre a dádiva foram mediadas pela leitura estruturalista de Lévi-Strauss, o que explicita os limites associados ao estudo do fenômeno da dádiva.

Hoje, quando falamos em dádiva, por exemplo, muitas pessoas pensam logo em um fenômeno próprio da dimensão religiosa (MARTINS, 2008, p. 4). Outra interpretação muito comum é que se trataria de uma utopia, uma perspectiva romanceada e ilusória das motivações que guiam as condutas humanas, pois a realidade na qual estamos inseridos não nos permitiria agir incondicionalmente de forma generosa (SIGAUD, 1999).

Por tudo isso, a dádiva, nas ciências humanas, “transformou-se em tabu. Na

melhor das hipóteses, como a religião, é um assunto privado” (GODBOUT, 1998, p. 14). Mas, por outro lado, é isso que também nos incita a prosseguir na investigação, na esperança de que, “já que a dádiva faz corar, se possa encontrar algo de oculto... sob a dádiva” (Ibid.).

2.2 Mas o que é a dádiva?

Até esse momento falamos da dádiva sem, contudo, explicitar do que efetivamente trata essa noção. De modo negativo, entende-se por dádiva tudo o que circula na sociedade que não está ligado nem ao mercado, nem ao Estado. De modo positivo, é o que circula em prol dos ou em nome dos laços inter-humanos. Assim,

uma primeira característica de um sistema de dádiva consiste no fato de que os agentes sociais buscam se afastar da equivalência de modo deliberado. Isso não significa que a dádiva seja unilateral. Pode sê-lo, mas essa não é uma característica essencial sua. Geralmente, ao contrário, há retribuição, e muitas vezes maior do que a dádiva. Mas a retribuição não é o objetivo. É um equívoco aplicar a ela o modelo linear fins-meios e dizer: ele recebeu depois de ter dado, portanto deu para receber; o objetivo era receber, e a dádiva era um meio. (GODBOUT, 1998, p. 4).

A dádiva baseia-se em uma relação *sui generis* com a experiência do endividamento simbólico. A dívida deliberadamente mantida é uma tendência da dádiva, assim como a busca da equivalência é uma tendência do modelo mercantil. Os parceiros num sistema de dádiva ficam em situação de dívida, negativa ou positiva.

Se for uma situação positiva, significa que consideram que devem muito aos outros, mas não se trata de uma noção contábil; é, antes, um estado de espírito, no qual cada um considera que, em termos gerais, recebe mais do que dá.

Ao mesmo tempo, os membros de um sistema de dádiva possuem uma relação muito particular com as regras. Existe uma tendência entre os sujeitos de negar a obediência a regras na dádiva. Essa tendência chega até mesmo a negar a importância da própria dádiva. Este é um dos mais estranhos comportamentos da dádiva: a negação da importância da dádiva por parte do doador. Mauss observa assim: dá-se como se não fosse nada!

Nossas fórmulas de gentileza têm o mesmo sentido: *de rien, di niente, de nada, my pleasure*. Chegamos à conclusão de que, desse modo, eles [os doadores] diminuem a obrigação de retribuir e tornam a retribuição incerta. [Ou seja] tornam o outro livre para dar por sua vez. Se aquilo que se lhe deu não é nada, ele não fica obrigado a retribuir, fica livre para dar. [...] Dá-se assim ao receptor a possibilidade de fazer uma verdadeira dádiva, em vez de se conformar à obrigação de retribuir. Como tão bem notou Lefort, “não se dá para receber; dá-se para que o outro dê”. Constata-se, desse modo, que os atores da dádiva introduzem, deliberada e permanentemente, uma incerteza, uma indeterminação, um risco quanto à efetivação do contrato, de modo a se afastarem o máximo possível do contrato, do comprometimento contratual (mercantil ou social), e também da regra do dever; na verdade, de qualquer regra de tipo universal. Por quê? Porque estas últimas têm a propriedade de obrigar o outro independentemente de seus “sentimentos” em relação a mim, independentemente do elo que existe entre o outro e eu (GODBOUT, 1998, p. 8).

Por essa razão, a liberdade que se percebe na dádiva situa-se dentro do laço

social e consiste em tornar o próprio laço mais livre, multiplicando os rituais que visam diminuir, para o outro, o peso da obrigação no seio da relação. A dádiva seria, então, uma espécie de jogo constante entre liberdade e obrigação, e, como veremos mais adiante, ela instaura um tempo paradoxal tanto na consciência quanto nas interações humanas: o tempo da duração interior.

3 | ARTICULAÇÃO ENTRE DÁDIVA E EDUCAÇÃO: A ABERTURA DE UMA RAZÃO ÉTICO-ESPIRITUAL

Chegamos assim ao núcleo das contribuições do paradigma da dádiva para a educação, para além da sua crítica ao economicismo e ao utilitarismo. Para os maussianos, o paradigma da dádiva fornece um conjunto de premissas a respeito da reciprocidade instaurada nas práticas formativas. Para eles, a aprendizagem seria um processo experimental aberto, no qual a ideia de formação humana não é identificada aos aspectos instrucionais da educação. A própria educação, nessa abordagem, é concebida como um bem simbólico que ao circular, nas redes sociais concretas, permite recriar, manter ou regenerar as relações inter-humanas.

É fato que Mauss não produziu uma teoria da educação. No entanto, seu pensamento permite refletir como se processam, desde o âmbito simbólico, as relações movidas nas práticas educativas. Segundo Chanial (2001), o funcionamento da dádiva torna visível o papel da formação na democratização das instituições públicas, através do cultivo dos “ideais primários”, isto é, do conjunto de sentimentos concretos de respeito, confiança, honra e solidariedade que sustentam as relações sociais.

Assim, a aprendizagem da (e pela) dádiva transcenderia o chamado “sucesso escolar” e todos os outros “desempenhos” e “competências” que lhe servem de parâmetro, pois uma formação bem sucedida consistiria, aqui, em aprender a construir os vínculos que permitem à “sociedade perpetuar-se como sociedade, renovar-se renovando a aliança em cada geração” (GODBOUT, 1998, p. 41). Desse modo, a principal contribuição de Mauss para a educação não se reduz a uma questão metodológica. Suas análises permitem, antes, criticar a hipertrofia da função cultural ilustradora da educação e sua busca obsessiva da extensão e do domínio utilitário do conhecimento. Como recorda o próprio Mauss (2009, p. 121), das escolas modernas “saem indivíduos tão idênticos quanto possível, personalidades humanas do mesmo gênero – o que produz de fato o individualismo mais tenso”. Para ele, os esforços para “educar, no sentido pleno” pressupõem uma “mistura das pedagogias”, articulando as instituições artísticas, religiosas e morais (ibid., p. 121). Isso significa inverter a tendência a pensar na escola como o único lugar de educação e formação, bem como conceber a aprendizagem escolar dissociada das outras dimensões educativas (morais, estéticas, religiosas, jurídicas), o que acarretaria um processo de despersonalização que faz crescer a rejeição de muitas crianças, adolescentes e jovens à própria escolaridade.

Ao não ser mais concebida como uma dádiva, a educação passa a circular como um “bem envenenado”, destruindo as bases das dádivas de transmissão nas redes escolares e desencadeando uma crise generalizada de confiança nas instituições educativas. [...]É preciso, então, levar a questão da formação a sério, ressignificando o sentido social da educação como “bem simbólico”. A educação carrega “algo do doador, o seu espírito”. Este espírito estabelece um vínculo, um compromisso, uma lealdade, um crédito futuro para a retribuição, que atravessa tempos e gerações. (FREITAS, 2005, p. 127).

Por isso, para os maussianos, refletir acerca da dádiva em sua relação com a educação implica, na verdade, tentar compreender o que é uma ação ético-pedagógica. O problema é que, quase sempre, abordamos essa dimensão sob a forma de obrigações institucionalizadas que consistem em fornecer uma razão externa para as ações. É claro que também se vive por meio de convenções e regras, mas essas não são suficientes para um agir ético. Assim,

qualquer que seja o tipo de dádiva, encontramos essa estranha relação com a regra, esse paradoxo da obrigação de ser livre, da obrigação de ser espontâneo, que faz com que a dádiva seja fundamentalmente diferente do mercado e do Estado. O mercado e a seguridade social (Estado-provedor) são duas invenções formidáveis, que não há por que renegar, pois aumentaram a segurança material, diminuíram as injustiças e concederam direitos a todos os membros da sociedade. Não se pode negar o progresso trazido por essa idéia de solidariedade social que passa pelo Estado, fundada na justiça e não na caridade. Mas tais instituições são insuficientes em nossas relações com aqueles que realmente importam na vida de cada um, às vezes até em certas relações com estranhos [pois] em relação às pessoas que importam, gostamos de fazer com que as coisas passem pela dádiva, gostamos de fazer e dar por prazer, confiantes de que não sairemos perdendo. Dar com a certeza de que não sairemos perdendo é a base de toda sociedade. (GODBOUT, 1998, p. 20).

Sem a confiança gerada pelas relações de dádiva não há sociedade possível, já que ela é uma espécie de luta contra o determinismo e contra a necessidade: “Você não devia, não precisava...”, é o que dizemos a quem nos dá algo, libertando assim o ato da ordem da necessidade. É o oposto do que dizemos a um funcionário: “O senhor é obrigado a fazer isso para mim, é um direito meu”.

Um último exemplo simples ilustrará essa idéia. Paga-se por um espetáculo. Em troca o artista apresenta seu espetáculo. É a inserção de uma troca humana na equivalência monetária. Mas constata-se que isso não basta. Se algo realmente “passou” na noite do espetáculo, os espectadores aplaudem, manifestam-se para além do pagamento. Dão algo ao artista, algo a mais, um suplemento situado fora do sistema de mercado. Em contrapartida, o artista oferece um “bis”, dá aos espectadores algo não previsto, independente de contrato, isto é, livremente. Cria ou mantém um laço vivo entre ele e os espectadores. Ele não é “obrigado” a fazer o “bis” pelo contrato que o liga aos espectadores que pagaram. Não é uma obrigação. Mas pode tornar-se uma, com o tempo, o hábito, a repetição. O sistema normativo e institucional sempre tende a integrar esse “a mais” introduzido pela dádiva, reduzindo-o a uma troca equitativa. Mas então tende-se a inventar outra coisa, a escapar continuamente daquilo que se fixa, que se normatiza. Enquanto a relação entre os protagonistas for viva, haverá nela essa tendência de fugir das equivalências mecânicas, calculáveis, através de “extras” que o sistema, por sua vez, tenderá a normatizar, contratualizar, tornar necessários. Nessa resistência, a relação mostra que está viva e que, portanto, gera algo. Se a equivalência vence, é o fim da vida nesse sistema. Isso não o impedirá de ser um sistema mecânico bem

montado e deveras útil, mas algo já não circula mais entre os seus integrantes: o espírito, a vida, a criação, a dádiva. (GODBOUT, 1998, p. 22).

Assim, dizem os maussianos, cada dádiva é um salto misterioso para fora do determinismo. Chega-se mesmo à ideia de que a dádiva vem por si mesma, dá-se a si mesma. Por isso, se diz que, na perspectiva da dádiva, a reconciliação com o destino é a generosidade.

Por que se dá? Se admitirmos [tudo] o que precede, a resposta é simples: para se ligar, para se conectar à vida, para fazer circular as coisas num sistema vivo, para romper a solidão, sentir que não se está só e que se pertence a algo mais vasto, particularmente a humanidade [...]. Doamos para sentir essa comunicação, para romper o isolamento, para sentir a própria identidade. Daí o sentimento de transformação, de abertura, de vitalidade que invade os doadores, que dizem que recebem mais do que dão, e muitas vezes do próprio ato de dar. (GODBOUT, 1998, p. 24).

Mas, ao mesmo tempo, essa aparente espontaneidade da dádiva é a realização de uma longa aprendizagem que se assemelha “à espontaneidade do mestre zen, cujo gesto surge de um longo período de concentração” (GODBOUT, 1998, p. 23) do espírito sobre si mesmo.

3.1 Da dádiva entre estranhos à dádiva do espírito

Para os maussianos, existem vários tipos de dádiva, inclusive uma forma de dádiva que seria própria das nossas sociedades: a dádiva aos desconhecidos, uma dádiva que ocorre quando doamos alguma coisa a quem não conhecemos e que talvez nunca cheguemos a conhecer. É justamente a esse tipo de dádiva que vamos nos ater, não pelo fato de que esse tipo seja mais importante que os demais, mas, sim, por ele pôr em xeque a ideia de que somos seres de caráter essencialmente egoísta e por ele também nos ajudar a compreender porque é possível encontrar pedagogos doando seu tempo. Esse tipo de dádiva pode se articular em duas situações: a primeira diz respeito ao doador que se vincula a quem lhe aparecia até então como desconhecido; e a segunda versa sobre o doador que não se vincula necessária e diretamente ao receptor.

No primeiro caso, podemos citar as várias organizações que são mantidas através de pessoas voluntárias, que doam parte do seu tempo para realizar ações em prol do coletivo. É comum que, dentro dessas organizações, o ciclo da dádiva faça com que as pessoas com o tempo deixem de ser estranhas umas às outras e assim acabem produzindo vínculos entre si.

Como exemplo prático do segundo caso de dádiva a desconhecidos, podemos citar as doações de sangue, posto que o indivíduo que doa não faz ideia de quem vai receber a doação. Esse tipo de dádiva pode, então, transcender condicionantes como: classe social, credo, etnia, gênero e opção sexual (GODBOUT, 1998), pois, nesse contexto, quem doa não está preocupado em saber quem é o sujeito que receberá a doação.

Ao nos depararmos com esse tipo específico de dádiva, a ideia que temos é que tanto o indivíduo que doa, quanto o que recebe se vinculam, por assim dizer, a uma ideia de humanidade comum. Sendo assim, suas ações passam pelo reconhecimento de que o bem estar do outro também é responsabilidade sua pelo simples fato de coexistirem no mesmo mundo.

Mais ainda: suspeitamos que tais ações sejam, como diz Godbout (1998, p. 118), “um movimento de nossa alma”, de nosso estar no mundo de forma mais plena. Para dizer nos termos Bruaire (2010, p. 189), a ética do dom aos estranhos parece estar profundamente ligada ao ser mesmo do espírito. Pois, segundo esse autor, a ética do dom “é memória atualizada do ser dado a si mesmo na relação com outro e, por conseguinte, prova concreta do ser livre que é cada espírito humano”. Essa é a razão pela qual o dom é um fenômeno ético

irredutível e não poderia ser traduzido em termos meramente políticos, como se chegou a dizer, antes de se perceber que nenhuma exigência de eficácia dispensa a política de uma ética que a sustente e que a julgue, mas que não se deduz dela [...] a ética do dom exige que cada pessoa seja reconhecida em seu ser de espírito [...] e não em uma simples gestão da vida e de seu nível de consumo [...] então a política se torna não a repartição dos bens segundo a justiça distributiva, mas o direito em vigor de cada liberdade, em toda relação social, considerada como tendo, a cada vez, um preço infinito, o de ser um espírito humano insubstituível [...] (BRUAIRE, 2010, p. 192-193).

Nos termos deste trabalho, a reflexão contemporânea sobre a dádiva aos estranhos permite justamente aprofundar o sentido ético do dom e corrigir a sua apresentação habitual em forma de uma estrutura meramente econômica, aquela que descreve como um bem é transferido de um proprietário para outro, sem custos.

Como ressalta Ricoeur (2007, p. 487), o *Ensaio sobre o dom* de Mauss constituiu uma etapa importante neste assunto ao permitir compreender o sentido espiritual do dom. Para esse autor, quando Mauss aceitou a perspectiva cosmológica do dom – aceitação expressa no seu diálogo com o líder espiritual maori sobre o *hau* e o *mana* enquanto elementos definidores do espírito da dádiva –, ele apreendeu uma forma de racionalidade na dádiva que se insere no seio de uma vida na qual o doador e o beneficiário se copertencem espiritualmente. Daí que, fazer um dom, mesmo material, seria o mesmo que comunicar algo de uma força vital; por isso, quem recebe tem de restituir este pedaço de vida ao próprio mundo vivente. A conclusão, diz Ricoeur (2007), não poderia ser outra: a dádiva exprime a permuta de uma *substância* espiritual.

Essa substância (*hau* ou *mana* nos termos maori) envolve objetos e pessoas, articulando grupos e indivíduos, repartidos em classes, sexos e gerações, misturando as almas com as coisas, misturando as coisas com as almas, misturando as vidas, e, com isso, cada uma das pessoas e coisas misturadas saem da sua própria esfera e se mesclam. Nisso consistiria o espírito da dádiva. Mas, Ricoeur (2007) também lembra que, se não é preciso rechaçar essa interpretação cósmica do dom, como fez Lévi-Strauss, também não é preciso fazer dela um uso dogmático. Para tanto, afirma,

seria suficiente considerar que são as próprias relações humanas quando eticamente orientadas que são responsáveis pelo significado espiritual incorporado nas dádivas. Para demonstrar essa ideia, ele articula a ética do dom de Mauss com os temas do perdão e da promessa, com vistas a esboçar uma fenomenologia da memória capaz de refletir os desafios espirituais vigentes na nossa atual condição histórica.

Nessa mesma direção, Jean-Luc Marion (2010, p. 37) abordou o tema da ética do dom, a partir da ideia do amor apreendido como um fenômeno saturado de significação espiritual, pois o amor que se “doa fora de si mesmo não se extingue em tal êxodo, já que ele justamente não existe sem esta saída”. Com efeito, por definição o amor seria dom.

Para Marion, o amor que não sai de si não é amor. Logo, se o amor é autêntico, não espera nada em troca do seu dom. Ele é generoso e gratuito. Segue-se dessa compreensão que o beneficiário do dom não pode tornar-se proprietário do amor; deve, ao contrário, exercer a redundância do dom, ou seja, doar o dom, continuar a pô-lo em circulação. Marion descobre, assim, no dom de amor, uma potência ativa precisa: o dom de amor é doado fora do doador, manifestando-se gratuitamente, de modo que esta mesma manifestação se torne uma fonte gratuita de um novo dom, ou de um dom continuado.

A conclusão a que chegam esses autores é enfática: a relação humana, que consiste no dom, não pode ser senão espiritual. Por isso, o educador que age movido pela dádiva nunca enfrenta um problema que pode ser resolvido apenas tecnicamente, mas se confronta com uma pessoa concreta; uma pessoa que nos demanda mais que informações e treinamento de habilidades e competências por mais importantes que estas se apresentem.

Aqui, o educador não pode se satisfazer apenas em responder às necessidades da sociedade. A responsabilidade ética do educador responde, antes, ao apelo de um projeto formativo integralmente humano. Em nossos próprios termos, esse projeto envolve um movimento interior e espiritual, simultaneamente, por parte do próprio educador. O que só é possível se ele mesmo experienciou, ao longo de sua vida, esse impulso dadivoso que nos movimenta a ser mais, a caminharmos de forma criativa e criadora, apreendendo

algo que se estende muito mais longe que o corpo no espaço e que dura através do tempo, algo que solicita ou impõe ao corpo movimentos não mais automáticos e previstos, mas imprevisíveis e livres: isto que ultrapassa o corpo por todos os lados e que cria atos ao se criar continuamente a si mesmo, é o ‘eu’, é a ‘alma’, é o ‘espírito’ – o espírito sendo precisamente uma força que pode tirar de si mesma mais do que contém, devolver mais do que recebe, dar mais do que possui (BERGSON apud AMORIM e HABITZREUTER 2010, p. 22).

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dádiva implica então uma relação singular com o modo como vivenciamos

nossa relação com o tempo. A dádiva do tempo só se deixa compreender, efetivamente, se levamos em conta o tempo próprio e apropriado da dádiva. Uma temporalidade cuja objetividade está bem longe das nossas concepções habituais, espaciais, cronológicas do tempo. Se a dádiva do tempo que alguém dedica a outrem pode, em alguma medida, ser mensurado, o tempo da dádiva, por sua vez, vai além de qualquer linearidade e quantificação possível. Isso porque o tempo da dádiva refere-se ao que pulsa espiritualmente dentro do ser humano.

O tempo da dádiva instaura, ou melhor, nos coloca em conexão com uma energia espiritual que preenche as nossas ações, mesmo as mais cotidianas, de sentido; o sentido de nossa própria duração interior. Para uma melhor compreensão desta ideia, propomos que pensemos na história de nossa vida, na sucessão de fatos que até então a constituiu. Ao fazermos esse exercício somos capazes de perceber que essa sucessão de fatos aparece, em nossa consciência, como algo contínuo, ou seja, não há uma fragmentação entre os eventos que se sucedem em nossas vidas, sentimos uma espécie de continuidade.

Mas o mais curioso é que, embora a história de nossa vida nos apareça de forma contínua, ela não é repetitiva; ou seja, ela é constantemente mutável e passível de transformações. Além disso, damos-nos conta de que essa história articula-se em função de nossas memórias, pois é através delas que o passado se faz presente, tornando o momento presente significativo (AMORIM e HABITZREUTER, 2010, p. 30). A memória guarda o que afeta o nosso espírito, evidenciando no processo de continuidade e transformação os aspectos que nos aproximam e nos diferenciam dos demais seres que habitam o mundo.

Poderíamos dizer que a memória evidencia o fluxo de nossa duração interior (a duração do eu do espírito humano), a qual não está limitada por condicionamentos externos e que expressa mais livremente o que essencialmente somos. Se entendermos o tempo dentro dessa perspectiva, podemos admitir que toda ação dadivosa também é movida por uma duração interior, no sentido de que se traduz em uma ação espiritual consciente, livre e propriamente humana. Como afirma Bergson (apud VIEILLARD-BARON, 2007, p. 19),

os atos reflexos são inteiramente previsíveis; os atos habituais são em grande parte previsíveis também. Mas os atos voluntários emanam do eu com um dinamismo que é aquele da duração viva; nesse sentido, eles são livres. Consciência e liberdade se identificam, pois a tomada de consciência é tanto mais intensa e rompe tanto mais com a espontaneidade superficial que o ato surge mais livremente das profundezas da alma.

Ou seja, doamos, recebemos e retribuimos porque também experienciamos concretamente uma obrigação interior para isso. Não se trata, porém, de uma coerção exterior, mas algo que emerge da própria pessoa que se sente, para falar como Mauss, livremente obrigada; essa obrigação, a nosso ver, não é algo irracional. Bergson nos diz que tanto o ato é livre mais ele nos exprime, expressa o que realmente somos. Suspeitamos que a dádiva seja uma ação que pode, em algumas ocasiões, expressar

o que realmente somos, sobretudo quando o ciclo da dádiva nos coloca em uma relação vital com os outros seres humanos. Nesse momento, a vinculação nos faz ver a plenitude espiritual de nossa humanidade.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Wellington Lima; HABITZREUTER, Valdemar. **Contingência e liberdade em Henri Bergson**. Revista Interdisciplinar Científica Aplicada, Blumenau, v.4, n.1, p.21-33, Sem I 2010.

BRUAIRE, Claude. **O ser e o espírito**. São Paulo: Loyola, 2010.

CAILLÉ, Alain. **Nem holismo nem individualismo metodológicos**: Marcel Mauss e o paradigma da dádiva. Rev. bras. Ci. Soc., São Paulo, v. 13, n. 38, Out. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69091998000300001&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 de maio 2012.

CHANIAL, Philippe. **Justice, Don et association. La delicate essence de la démocartie**. Paris: Éditions la Découverte, 2001. 380p.

FREITAS, Alexandre Simão de. **Fundamentos para uma sociologia crítica da formação humana**. 2005. 398 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) Programa de Pós- Graduação em Ciências Humanas da Universidade federal de Pernambuco, Recife.

GODBOUT, Jacques T. **Introdução à dádiva**. Rev. bras. Ci. Soc., São Paulo, v. 13, n. 38, Out. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69091998000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 de maio de 2012.

MARION, Jean-Luc. **O visível e o revelado**. São Paulo: Loyola, 2010.

MARTINS, Paulo Henrique. **A dádiva entre os modernos**: discussões sobre os fundamentos e as regras do social. Petrópolis, RJ: Vozes. 2002.

_____. **De Lévi-Strauss a M.A.U.S.S. – Movimento antiutilitarista nas ciências sociais**: itinerários do dom. Rev. bras. Ci. Soc., São Paulo, v. 23, n. 66, Fev. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092008000100007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 jun. 2012.

MAUSS, Marcel. **Ensaio de sociologia**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

_____. **Ensaio sobre a dádiva**. Lisboa, Portugal: Edições 70. 2008.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Signos**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

PIERUCCI, Antônio Flávio de Oliveira. **O desencantamento do mundo**: todos os passos do conceito em Max Weber. São Paulo: Editora 34/ Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP, 2003.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

ROCHA, Gilmar. **Mauss & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

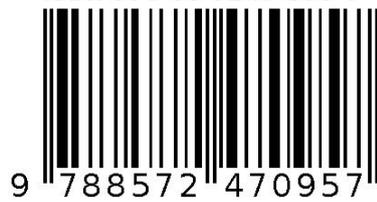
SIGAUD, Lygia. **As vicissitudes do “Ensaio sobre o Dom”**. In Mana – Estudos de antropologia

Social, vol. 5, n. 2, 89- 124. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-93131999000200004&script=sci_arttext>. Acesso em: 13 de abril de 2012.

VIEILLARD-BARON, Jean-Louis. **Comprender Bergson**. Petrópolis: Vozes, 2007.

WEBER, Max. **A ética protestante e o “espírito” do capitalismo**. São Paulo: Companhia das letras, 2004.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-095-7



9 788572 470957