



PABLO PICASSO – Criança brincando com um caminhão, 27 de dezembro de 1953 – Óleo sobre tela, 130x96 cm – Museu Picasso, Paris.

DOSSIÊ EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

Educação, cidade e democracia¹

Anne-Marie Fixot - Université de Caen, França

RESUMO

A crise da Cidade, assim como a crise da Escola na França, se traduz por um conjunto de sintomas comuns: incivildades, atos de delinquência e de violência, toxicomanias e tráfico de drogas, por exemplo. Se a sociedade francesa sente tão dolorosamente a situação, é porque ela acreditava, há vinte anos, ter chegado ao pico da modernização e da democratização. Achava que só faltavam alguns problemas residuais para resolver. Hoje, ela está desencantada. Estas dificuldades existentes nas escolas e nas cidades se inscrevem mais globalmente num âmbito de mutação geral da sociedade francesa, que diz respeito e afeta também os valores e os modos de funcionamento democráticos. No contexto de mundialização atual, esta passagem da Modernidade para uma "nova era" está acompanhada pelo aumento do individualismo e pelo declínio das instituições tradicionais. Para que possa ser feita uma crítica séria a este contexto, o trabalho intelectual deve posicionar-se a partir de uma leitura antiutilitarista, cujos elementos serão apresentados ao longo do artigo.

Palavras-chave: Crise da educação, Democracia na França, Crítica antiutilitarista, fim da Modernidade.

RESUMÉ

La crise de la Cité ainsi que la crise de l'École en France se traduisent par un ensemble de symptômes communs: incivilités, actes de délinquance et de

violence, toxicomanies et trafic de drogues, par exemple. Si la société française sent cette situation de façon si douloureuse c'est parce qu'il y a vingt ans elle pensait être arrivée au sommet de la modernisation et de la démocratisation. Elle pensait n'avoir qu'à résoudre certains problèmes résiduels. Aujourd'hui, elle est désenchantée. Ces difficultés situées dans les écoles et dans les villes s'inscrivent plus globalement dans le cadre de la mutation générale de la société française dans ce qui se réfère et affecte aussi bien les valeurs et les modes de fonctionnement démocratiques. Dans le contexte actuel de la mondialisation, ce passage de la Modernité à une «nouvelle ère» est accompagné par la croissance de l'individualisme et par le déclin des institutions traditionnelles. Pour organiser une critique importante à ce contexte, le travail intellectuel doit prendre position à partir d'une lecture anti-utilitariste dont les éléments seront présentés au long de ce texte.

Mots-clés : Crise de l'éducation, démocratie en France, Critique antiutilitariste, Fin de la Modernité.

INTRODUÇÃO

No âmbito de uma reflexão sobre o tema "Educação, Cidade e Democracia", duas observações gerais e um postulado guiarão minha comunicação:

- *Primeira observação*: o Brasil não é a França. Vocês se encontram no encantamento, na esperança e na dificuldade de construir hoje um sistema democrático viável quando, do outro lado do Oceano Atlântico, eu me confronto com meus compatriotas no desencanto de "um velho país" da Modernidade que assiste ao declínio de suas instituições democráticas.

¹ Revisão técnica da tradução: Prof. Norma Takeuti e José Antonio Spinelli, docentes do PPGCS/UFRN.

- *Segunda observação*: além dessa diferença, num contexto de mundialização, todos nós estamos procurando ultrapassar os obstáculos que se elevam diante de nós a fim de fazermos viver ou reviver os ideais democráticos. Tento me interrogar em que a experiência francesa da política da cidade e da educação pode ser útil para os brasileiros, para resolver alguns dos problemas que enfrentam de modo a evitar que se lancem em más direções.

É aqui que intervém meu postulado: a única via adequada, acredito, para refletir sobre estas questões, é aquela que consiste em valorizar a democracia em si mesma, numa perspectiva antiutilitarista. Utilitarista, antiutilitarista, o que isso quer dizer? Com o movimento do M.A.U.S.S.² – Mouvement Anti-utilitariste em Sciences Sociales, entendo, primeiramente, por utilitarismo – um utilitarismo que precisamos superar – a idéia, segundo a qual, os sujeitos humanos só são movidos pelo interesse e pela sedução do ganho. Que somos todos, essencial ou exclusivamente, *homo oeconomicus*, com o objetivo único e verdadeiro de ganhar dinheiro o quanto mais possível. Na verdade, foi esta idéia que triunfou nas Ciências Sociais há uns trinta anos e que, hoje, preside na mundialização, resultando na idéia de que a única forma de relação social desejável é a relação de mercado. Consequentemente, a educação e a cidade estão à sua mercê. Tudo deve ser sacrificado com este objetivo. E aqueles que não podem se transformar em homens econômicos eficientes, não podem ter o direito de cidadãos.

Mais genericamente, para o utilitarismo, tudo deve ter uma utilidade para alguma coisa, deve valer algo, deve ter uma função e deve ser eficiente. Não nos enganemos: esta concepção utilitarista entretém certas relações com a democracia. Assim como o próprio capitalismo, cuja gênese foi associada ao nascimento da

democracia moderna. Mas, esta concepção utilitarista da democracia – esta somente para homens econômicos eficientes – é limitada demais para resolver os enormes problemas com os quais devemos nos confrontar se quisermos evitar que nossas sociedades caiam na miséria, na violência, na corrupção e na barbárie. Para além da democracia utilitarista, um número sempre restrito de homens e mulheres pensa precisar desenvolver uma concepção mais radical, uma concepção antiutilitarista da democracia. Uma concepção que de maneira alguma negligencie a questão da riqueza material, que se preocupe, ao contrário, em suprimir a miséria e a fome, e sabe que isto só será possível se toda a sociedade compartilhar do ideal da democracia. É nesta ótica geral que eu gostaria de refletir com vocês sobre os problemas da cidade e da educação.

Voltemos, agora, à França. Esses dois temas são recorrentes nos jornais que falam sempre da crise na Escola e da crise da Cidade. Estas duas crises que todos na França vivem dolorosamente. A primeira, remetida mais amplamente à questão da educação, interroga sobre o ideal democrático de igualdade das oportunidades e levanta o problema da transmissão dos saberes. A segunda questiona a pertinência do “viver junto” urbano, no qual se verificam segregações espaciais e fenômenos de exclusão social de alguns bairros e de alguns grupos sociais.

A crise da Cidade, assim como a crise da Escola, traduz-se por um conjunto de sintomas comuns: incivilidades, atos de delinqüência e de violência, toxicomantias e tráfico de drogas, por exemplo. Nada de muito surpreendente para vocês. Mas, se a sociedade francesa vive tal situação de maneira dolorosa, é porque ela acreditava ter, há uns vinte anos, chegado ao pico da modernização e da democratização, pensando faltar apenas alguns problemas residuais a resolver. Hoje, ela está desencantada.

Essas dificuldades encontradas nas escolas e nas cidades se inscrevem mais globalmente num âmbito de mutação geral da sociedade francesa, que diz respeito e afeta também os valores e os modos de funcionamento democráticos. No contexto de mundialização atual, essa passagem da Modernidade a uma “nova era” foi acompanhada pelo aumento do

² Nota dos revisores: escola filiada à tradição teórica de Marcel Mauss, que resgata a dádiva como figura sociológica central. Cf. MARTINS, Paulo Henrique (org.). *A dádiva entre os modernos – discussão sobre os fundamentos e as regras do social*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

individualismo e pelo declínio das instituições tradicionais. Daí, resultam situações de mal-estar, de perdas de referências e de sentido que afetam todos os franceses, quaisquer que sejam sua idade, seu sexo, sua situação familiar ou socioprofissional.

Minha análise se organizará em duas grandes partes: pincelarei rapidamente, em primeiro lugar, um quadro das dificuldades enfrentadas pela Escola e pela cidade enquanto sintomas da crise do modelo democrático francês. Em seguida, esboçarei uma análise antiutilitarista desta crise mostrando a necessidade de inscrever o espírito da dádiva nos fundamentos de um novo modelo democrático a ser construído.

1. CRISE DA ESCOLA, CRISE DA CIDADE

Vou, num primeiro momento, traçar breve e genericamente o contexto e as medidas adotadas para tentar contornar o estado de crise que afeta tanto a Escola quanto a Cidade.

A) Crise escolar e apelo às missões da Escola

1) *Contexto e histórico*

Na França, a primeira democratização da Escola remonta ao fim do século XIX: foi sob a égide de Jules Ferry (leis de 1882) que ela se tornou gratuita, laica e obrigatória para todos, meninos e meninas, de seis anos aos doze anos, antigamente, hoje, aos 16 anos têm o direito a obrigação de ir para a escola. Ao lado da escola pública subsiste um ensino privado, cada vez menos confessional, mas subvencionado pelo Estado.

Projeto muito democrático, em princípio. Mas, na realidade, tudo isso deu origem a um “dualismo escolar”: as escolas primárias acolhiam as crianças das categorias sociais populares; aquelas que provinham da burguesia (os “herdeiros”) entravam, desde os primeiros níveis, nos liceus que conduziam à Universidade. Assim, a primeira forma de igualdade, igualdade diante da escola, não foi mais que uma ilusão, mesmo se uma passarela permitia aos bons alunos das escolas primárias, de origem popular, entrar nos liceus, principalmente graças à obtenção de bolsas (os “bolsistas”).

Foi por isso que, durante o século XX, duas reivindicações maiores apareceram:

- obter uma real igualdade de chances em nome da justiça e da equidade: “que toda criança, qualquer que seja sua origem social, se tiver méritos, possa chegar às mais elevadas situações, às situações dirigentes”, (cf. Henri Wallon, idéia extraída do plano Langevin-Wallon, publicado em 1947, mas não aplicado).

- obter que todos tenham acesso ao mais alto grau de formação.

Foi para responder a esta dupla exigência que, em 1975, a reforma Haby (nome do ministro da Educação na época) aboliu a dualidade das fileiras e instaurou o “colégio único para todos”. Trata-se da “segunda democratização da Escola”, para retomar a expressão de Antoine Prost. Ora, neste período dos anos 70, assiste-se, de maneira concomitante, a um forte aumento dos efetivos e, devido às novas ondas de imigração, ao surgimento de uma grande heterogeneidade de alunos - de seus níveis e de suas pertencas culturais -, e a uma diversificação crescente das demandas e expectativas com relação à Escola. Tudo isso vai aos poucos desgastar a confiança da opinião pública com relação à Escola (confiança muito forte na França, até então, e que servia de alicerce à nação). Como se manifesta esta crise de confiança?

2) *Indícios e manifestações desta crise*

Vou me limitar a enunciar os fatos mais frequentes:

- sentimento de que a escola não teve sucesso em sua missão de educação (15% das crianças entram na 6ª série sem saber ler, 20% saem dessa trajetória sem qualificação);

- desinteresse dos alunos com relação ao ensino escolar, que se traduz pela indiferença, pela desercão, quando não pela violência;

- frustração dos professores;

- desconfiança dos pais com relação à instituição escolar pública;

- acúmulo dos projetos de reformas e das circulares, expressão da incerteza dos poderes públicos que engendram, em contrapartida, vivas reações da parte dos professores e dos pais e perplexidade das crianças. Existe aí um círculo vicioso. Quanto mais a coisa vai mal, mais se reforma com veemência, e mais se reforma sem saber o porquê de fazê-lo, e cada vez mais isso agrava o mal-estar.

Esta situação levou à votação de uma grande lei de orientação escolar pelo Parlamento em 1989, encarregada de lembrar as quatro grandes missões da Escola.

3) *Retomada das quatro grandes missões da Escola*

- *Fornecer conhecimentos e uma cultura aos alunos*: trata-se de transmitir o patrimônio da humanidade que as gerações conservam e passam, enriquecendo-o. Ora, esta transmissão levanta a questão da natureza dos saberes que devem ser guardados; numa cultura, quais devem ser preservados e difundidos entre as jovens gerações? Quais devem ser abandonados? Como julgar a utilidade ou não dos conhecimentos antigos? Como conseguir incutir aqueles que são novos?

Preparar para a vida profissional: é conveniente se encarregar de uma educação, ao mesmo tempo, una e múltipla; “una”, assegurando um tronco comum, e “múltiplo”, ligado à necessária diversificação dos conhecimentos e das práticas a dispensar em relação com a multiplicidade dos lugares a ocupar no mundo do trabalho. Mas, neste mundo que evolui muito rapidamente, quais os que serão úteis aos jovens? Quais serão as atividades profissionais do futuro, sobre quais bases elas se apoiarão?

- *Formar futuros cidadãos*: esta missão está na própria origem da Escola Republicana. Para isso, ela

deve definir os contornos do aprendizado da vida comum, ensinar os valores democráticos a serem compartilhados, principalmente a tolerância, o respeito ou o acesso ao universal. Mas, sobre este tema também surgem duvidosas interrogações; em particular, quais são estes valores exatamente e como encontrar um acordo?

- *Reduzir as desigualdades*: confiou-se à Escola a tarefa de não somente dar a cada criança uma cultura, de permitir a cada uma ir ao máximo de suas possibilidades, mas também, de produzir o sucesso de todos, ou seja, da massa da população, em função ao apego ao ideal democrático. Assim, a Escola está colocada na situação de dever realizar cada uma de suas missões, o que já é muito difícil de atingir, mas também, de torná-las compatíveis, ainda que sua coabitação pareça freqüentemente muito problemática para algumas delas.

Como conciliar, por exemplo, saberes disciplinares especializados ligados a uma herança e freqüentemente cortados da vida com os imperativos de utilidade ligados a perspectivas profissionais?

Como a combinação dessas diferentes missões é complicada, de fato, sem que isso seja dito, algumas são privilegiadas em detrimento das outras. Alguns fatos ilustram esta ambigüidade:

- nas aulas, em nome de preocupações pedagógicas concretas, legitimamente estimáveis, “partir da vida e das experiências reais das crianças”, a exigência de abstração e de acesso ao universal nem sempre é suficientemente sustentada. Na realidade, num ensino de massa, os imperativos igualitários têm tendência a ultrapassar os da transmissão de saberes.

- da mesma maneira, nas classes, os objetivos quanto à disciplina e que se relacionam à socialização passam na frente daqueles que se referem aos saberes. Em alguns estabelecimentos, principalmente, em alguns colégios, até mesmo em alguns liceus, colocar os alunos em condição de trabalho demanda muito tempo, duração que

penaliza aquela consagrada à transmissão dos conhecimentos.

Eu me permito insistir sobre essas realidades porque elas interrogam as próprias condições da execução de um sistema de educação democrático que seja sólido e coerente. Nós nos confrontamos, assim, com a diferença que existe entre a enunciação de princípios democráticos fundamentais e com a sua concretização ao nível do ensino no cotidiano. Isto leva à vontade política de colocar, a qualquer preço, as crianças nas mesmas estruturas em nome da última missão certamente democrática por excelência; porém, sem jamais ter nitidamente colocado os dilemas e discutido a ordem das prioridades, por não ter encontrado outros meios organizacionais e funcionais melhor adaptados para satisfazer as exigências do ideal, a instituição continua a oscilar entre uma lógica de equidade e uma lógica seletiva, entre uma pedagogia de autonomia e uma pedagogia de conteúdos de base, deixando cada professor sozinho diante dos problemas.

Tudo isto constitui contradições e exortações inadmissíveis pelos indivíduos, desencadeando culpabilização e confusão de sentidos.

Na França, esta situação ambígua se encontra também na área urbana, no âmbito de uma vasta política pública chamada “Política da cidade”. Sob esta denominação que surgiu no final dos anos 1980, está reunido todo o conjunto de medidas, de procedimentos e de práticas adotadas há mais de 20 anos na França. O objetivo essencial é lutar contra os processos de exclusão social e todas as formas de segregação espacial que surgiram, principalmente, em numerosos bairros de habitat coletivo, ditos desfavorecidos ou problemáticos, situados principalmente nas periferias das cidades, compostos, em sua maioria, de habitações populares e definidos como “prioritários” pelos diferentes governos que se sucederam, tanto de direita como de esquerda.

B) Crise urbana e “Política da cidade”

1) *Um remédio para a “crise dos subúrbios”*

Esta política pública, anunciada em 1977 pelo lançamento do programa “Habitat e Vida Social”

(H.V.S), procurou, a partir de 1981, impulsionar uma dinâmica coletiva concertada, susceptível de resolver as dificuldades sociais, econômicas e urbanas com as quais um grande número de habitantes destes bairros estão confrontados. Ela apreende o tema da “cidade” sob dois ângulos: o do território e o dos habitantes. Na realidade, a ambição é dar uma resposta global, de parceria e territorializada às conseqüências da “crise” que se desenvolveu. Nestes subúrbios de “relegação”, se conjugam um nível de desemprego e uma taxa de abstenção nas eleições mais elevados do que em outros lugares, taxas de atraso e absentismo escolar inquietantes, tráfico de drogas que alimenta uma economia subterrânea importante, um isolamento na esfera privada. Tudo isso acompanhado de ondas de violência e de atos de delinquência variados: incivilidade, roubos e agressões, degradações materiais múltiplas, visando mais particularmente os espaços e edifícios públicos (escolas, correios, entradas e escadarias dos imóveis...), os centros comerciais e os meios de transporte individuais e coletivos.

A fim de solucionar este problema, no início dos anos 1980, quatro dispositivos essenciais foram criados:

- “*Missões locais para o emprego*”, cujo objetivo inicial é não somente instaurar lugares de escuta para os jovens de 16 a 25 anos, mas também, assegurar aos jovens de 16 a 18 anos uma qualificação profissional;

- “*Zonas de educação prioritárias*” (Z.E.P) para as quais o Estado concede meios suplementares aos estabelecimentos escolares situados no interior de seu perímetro. É uma medida de “discriminação positiva”, que visa dar mais àqueles que têm menos;

- Um procedimento de “*desenvolvimento social dos bairros*” (D.S.Q.), que visa, ao mesmo tempo, à realização de operações de reabilitação do imóvel e a requalificação social destes bairros: os habitantes devem ser mobilizados para que se ocupem da qualidade dos elementos de seu meio de vida. De uma lógica territorial de bairro, este procedimento se estende em 1989 ao da aglomera-

ração, sob a denominação de “Desenvolvimento Social Urbano” (D.S.U.);

- *Um Conselho Nacional de prevenção contra a delinqüência.*

Além da abordagem curativa, a finalidade da Política da Cidade continua sendo a procura de um “melhor viver junto”, tendo também como pano de fundo o ideal da refundação do pacto republicano.

2) *Uma nova lógica de construção da ação pública*

A política da cidade associa o Estado e seus serviços às instituições de coletividades locais, regiões, departamentos e às cidades, em torno de objetivos gerais e de programas operacionais nas áreas da economia, do meio ambiente, da educação e da solidariedade. Além do interesse financeiro, somas consideráveis foram, para isto, consagradas; é uma lógica de construção da ação pública que está fundamentalmente em jogo, visto que ela se articula em torno de interesses locais dos prefeitos e de grandes orientações de interesse geral, definidas e preconizadas pelo Estado.

Neste âmbito, a cidade, e mais particularmente, estes bairros periféricos de habitações populares, aparecem como terrenos privilegiados de experimentações: novos modos de cooperação em multiparceria (tais como instância de acompanhamento, de monitoramento e de avaliação), novos modos de ação, principalmente iniciativas em matéria de democracia local são solicitados; espaços de debates e de negociações com os moradores ou com as associações que os representam, são reconhecidamente legítimas. Numerosos textos e discursos oficiais dão conta da necessidade de participação dos moradores na elaboração da decisão pública. Alguns indicam, até mesmo, os dispositivos no âmbito dos quais ela pode ser organizada.

Ora, na realidade, problemas e interrogações se multiplicam:

- Os eleitos enfrentam freqüentemente dificuldades em romper com seus antigos hábi-

tos de decidirem sozinhos. Mesmo os mais convencidos da necessidade destas novas práticas de trabalho e de reflexões ficam na expectativa: como agir diante de tal mudança nos métodos de gestão? Com quem discutir diante da abundante diversidade de interlocutores? A participação dos habitantes, ao mesmo tempo, desejada e temida, provoca na realidade muito medo na prática³.

- Os moradores se interrogam, como membros da sociedade civil, sobre sua função e sobre seus aportes, para contribuir na elaboração de projetos coletivos, visando à vida cotidiana: como cidadãos, como exercer sua responsabilidade e fazê-la reconhecer?

- Muitos técnicos do pessoal dos serviços públicos ou pára-públicos, até mesmo, atores locais se queixam do fechamento administrativo e das dificuldades que eles encontram em trabalhar juntos.

Primeiro balanço: no total, diferenças importantes existem entre as intenções ministeriais, sua execução nos bairros e os efeitos prematuros no melhoramento da vida dos moradores. Estas defasagens entre os princípios e a realidade são comparáveis àquelas observadas na Escola. Elas são fontes de desilusões para numerosos cidadãos, jovens e adultos. Quais são as razões desta diferença crescente entre o ideal e a realidade, que é, ao mesmo tempo, um efeito e uma causa da crise escolar e urbana?

Uma primeira resposta é evidente. Ela se refere ao fato de que, objetivamente, existem cada vez mais problemas, e problemas cada vez mais difíceis de resolver. Cada vez mais pobres e desempregados para

³ Dentre as razões deste medo, só mencionaremos alguns elementos de resposta que apareceram no decorrer de entrevistas com diversos eleitos: sentimento de questionamento de sua competência, tão difícil de suportar, uma vez que eles são os “detentores do poder”; mal-estar diante da idéia de serem colocados em situação de não poder responder às demandas; inquietações diante de eventuais agressões verbais, avivadas por suas próprias fraquezas, mais ou menos confessadas ou recalçadas.

alojar. Cada vez mais crianças mal socializadas e aculturadas para escolarizar.

Mas também, há o fato, e é aí que eu gostaria de insistir que as respostas são mal adaptadas. Elas respondem a alguns problemas, mas criam outros, por sua vez (assim como em medicina, como sabemos, existem doenças iatrogênicas, doenças provocadas pelos medicamentos e pelos tratamentos, existem, na sociedade, doenças sociais iatrogênicas, igualmente, provocadas pelas políticas que deveriam curá-las).

O que é iatrogênico nas políticas francesas da Cidade e da Escola?

Primeiramente, acredito, o fato é que as medidas tomadas são profundamente tecnocráticas, impostas pela máquina administrativa, quer a medida seja centralizada ou mais ou menos descentralizada.

Todavia, mais profundamente, é a concepção funcionalista e utilitarista que inspira todas estas medidas que está, acredito, amplamente em causa, a idéia de que haveria uma boa solução racional e eficaz, e uma só, uma *one best way* que somente os *experts* conheceriam. O que está errado nesta idéia? Como raciocinar de um ponto-de-vista antiutilitarista sobre estes problemas, não somente do ponto-de-vista da questão de uma eficácia geralmente inatingível, mas também do ponto de vista da questão da dádiva, da política e da justiça?

2) ANÁLISE DESTA CRISE NO ÂMBITO DE UMA ABORDAGEM ANTIUTILITARISTA

Tomemos agora algumas referências teóricas sobre a abordagem de análise antiutilitarista.

A) Os fundamentos do antiutilitarismo: “o espírito da dádiva”

Esta abordagem está apoiada nos trabalhos do antropólogo M. Mauss, autor de um texto capital, o *Essai sur le don*, escrito em 1924. Neste texto, M. Mauss junta todo o saber etnológico de seu tempo e faz aparecer um fato de importância considerável. As sociedades arcaicas (selvagens, primitivas, como quisermos)

não se organizam segundo uma lógica de mercado – de compra e venda ou de contrato – mas segundo uma obrigação de generosidade, ou ainda de dádiva. Ou ainda, mais precisamente, segundo o que M. Mauss chama de tríplice obrigação de dar, receber e retribuir. Numa palavra, não são sociedades de homens econômicos. Retiremos dois terços de implicações desta descoberta, para nos perguntarmos se elas permitem encontrar algumas razões do fracasso (relativo) das políticas francesas da cidade e da educação.

Primeira implicação: O *homo oeconomicus*, 100% interessado e racional em suas escolhas, nada mais é do que uma figura abstrata e simplista do ser humano, promovido pela ciência econômica, mas que, na realidade, não existe. Certamente, o móvel do egoísmo está bem presente em todo homem, mas nunca total nem constantemente. Na verdade, toda ação humana, individual e coletiva, é constantemente regida e pinçada entre quatro móveis que participam do modelo da dádiva, como mostra Alain Caillé, após Marcel Mauss. Debrucemo-nos sobre estes quatro pólos, ao mesmo tempo, irreduzíveis um ao outro, em teoria, mas indissociavelmente ligados, na prática, e organizados em dois pares de opostos: a obrigação e a liberdade, de um lado; o interesse e a gratuidade, do outro.

- *A obrigação* traduz o fato de que não se dá qualquer coisa a qualquer um, a qualquer momento e de qualquer maneira: os momentos e as formas são instituídas em parte socialmente. Ela diz respeito à regra e à Lei.

- Mas, inversamente, a dádiva só tem sentido se acompanhada de uma faísca de *liberdade*: se não tem uma partícula de espontaneidade, de criatividade, de prazer ou de jogo, é desnaturada por ser somente uma estrita expressão de sentimentos constrangidos de generosidade, um ritual vazio e uma pura mecânica. Toda dádiva possui e destila sua parte de surpresa.

- *Interesse* sempre existe; quer ele tome o aspecto de um cálculo claramente anunciado, ou de uma busca mais ou menos sutil de prestígio ou de uma simples esperança de retorno.

- Mas uma parte de *gratuidade* está sempre presente sem se confundir ou reclamar qualquer gesto eventual de caridade. Ela se parece com “gostar”, sob os traços da solidariedade ou da simpatia.

Assim, por sua própria natureza, a dádiva comporta um fundamento necessariamente plural. Este fato leva a distinguir, então, o antiutilitarismo do utilitarismo, a partir de três pontos:

- 1) Colocando a pluralidade dos móveis de toda ação e de toda relação social, cuja dádiva constitui o símbolo;
- 2) Valorizando esta pluralidade como tal;
- 3) Afirmando a primazia hierárquica da gratuidade e da liberdade, ou seja, dos valores da incondicionalidade sobre os da necessidade que representam a obrigação e o interesse.

Segunda implicação: a dádiva supõe a reciprocidade. Não existe dádiva sem contra-dádiva, caso contrário é a ruptura da relação. Para criar um elo social, é preciso necessariamente dar, receber e retribuir. É um imperativo categórico que se impõe a todos os homens, tanto aos indivíduos quanto às sociedades. Alternadamente, a dádiva atribui aos homens o papel de doador e de donatário, e por isso mesmo, os transforma em parceiros da troca. Ela aparece, então, como o moderador privilegiado de toda socialidade, sem o qual nenhum tipo de socialidade seria possível; e, entretanto, a obrigação tanto de dar quanto de receber ou de retribuir, para existir, não pode ficar sem uma livre iniciativa que decida sobre o momento e a forma, o espírito e o beneficiário.

É por isso que, em nenhum caso, ela pode se reduzir a uma seqüência descontínua de atos individu-

ais, aleatórios, até mesmo, unicamente espontâneos, deixados aos sentimentos do bom coração, aos acasos ou ao peso das circunstâncias. Não é um simples fato ou gesto, mas um dever que se cria sob a forma de uma estrutura que organiza seus elementos. Ela só se compreende como momento inserido num sistema onde cada um de seus tempos está inscrito num tipo de lei de bronze que lhe confere essência e coerência. Longe de ser uma parte, trata-se de um todo que compreende os seres e as coisas. “A gente se dá se dando e se a gente se dá, é que se deve, a si e seu bem, aos outros” (Mauss, p. 227). É como se a dádiva comportasse uma energia quase mágica ou espiritual, capaz de transformar os grupos em sociedade e os produtos em bens no âmbito da troca, escapando desta maneira às regras estritas e frias do mercado. “A coisa recebida não é inerte” (Id., p. 159), sinal e símbolo, coisa e valor, ela exige reciprocidade ou, senão, pode criar também vingança.

Na verdade, esse é o ponto essencial para refletir sobre a educação e a cidade; toda dádiva que não permite devolução, “mata”; ela se torna, então, veneno – não esqueçamos que o termo dádiva, em inglês, *the gift*, ou em alemão, *der gift* também significa veneno. Então, desconfiemos de todos as dádivas caritativas, de todos os gestos que não levem à reciprocidade; distribuídas em nome da caridade, quantas medidas ditas de “ajudas”, elaboradas sem perspectivas de possíveis práticas de retribuição, bloqueiam e esterilizam a troca; tornando-a impossível, elas interditam, de antemão, os usufrutos da dádiva; quantas ajudas nacionais ou internacionais tornam-se assim remédios piores do que a doença, contra a qual deveriam agir! Quebrando o ciclo da dádiva, elas se tornam simples procedimentos funcionais e tecnocráticos que estigmatizam e excluem em lugar de integrar. A energia própria do movimento da dádiva/contra-dádiva não converte mais nada, pode até mesmo retornar contra a prática de inicialização, indo de encontro dos efeitos esperados. Ninguém compreende mais nada; então, nasce a agressividade; de parceiros eventuais só restam adversários repletos de amargura, uns com relação aos outros: os doadores, o Estado, a associação caritativa ou aquele que paga impostos se dizem aterrados e ve-

xados por tanta ingratidão e ineficácia dos recebedores; as populações ou os indivíduos pobres ou desestruturados se sentem ainda mais isolados e se curvam cada vez mais sobre si próprios.

É a partir destas primeiras referências que eu proponho analisar a crise da Escola e da Cidade.

B) Os bloqueios engendrados pelo utilitarismo das medidas tomadas (a recusa da contra-dádiva)

1) Relativamente ao habitat

A atual crise urbana francesa que levou os responsáveis políticos a colocar em prática medidas e procedimentos da Política da Cidade, das quais falei, há pouco, maltrata essencialmente um grande número de bairros de habitat popular. Ora, estas medidas e procedimentos implantados nos anos 1955-60 para sanar uma grave crise de habitação que, na época, maltratava e dizia respeito, principalmente, às camadas sociais médias e populares. Favelas e cidades-dormitórios se estendiam nas entradas das cidades. Torres e barras de concreto e materiais pré-fabricados foram, então, massiva e rapidamente construídos por um custo pouco elevado nos espaços fora dos centros e freqüentemente encravados. Concebidos no âmbito de uma planificação urbana que associa zoneamento e negação do espaço público, eles respondem à lógica de um urbanismo funcional preocupado com o higienismo e com o “progresso social”. Para muitas famílias da época, eles significavam conforto e modernidade. E, na verdade, em termos de conforto material aparente, numerosas residências sociais podem parecer quase luxuosas, se as compararmos com as residências das classes médias de um século atrás, ou até mesmo de meio século. Mas, rapidamente, este urbanismo se tornou uma simples política setorial de habitação, burocrática e tecnocrática, onde se perdeu a relação entre projeto social e projeto espacial.

Até 1970-75, lutas urbanas e contra-poderes se manifestaram ali, expressão do descontentamento de grupos de moradores diante das dificuldades da vida

encontradas, ma, que traduzem também uma apropriação de suas cidades. Estes conflitos visavam a uma melhoria coletiva; eles atestavam de alguma forma investimentos feitos a esta habitação ofertada, alguns anos antes, e a vontade de fazer dela reais espaços de vida. Mas, a partir dos anos 1975-80, a mistura social e a mobilidade residencial se esgotaram com a partida das classes sociais médias atraídas, cada vez mais, por casas conjugadas. Então, populações ali se encontraram concentradas, certamente providas de origens diversas, algumas imigrantes, mas todas atingidas por sérios problemas: socioeconômicos, culturais e financeiros, com o aumento do desemprego. Este tipo de habitação não é mais escolhido por eles, mas imposto pelos escritórios H.L.M. (Habitação de Aluguel Moderado); a possibilidade de troca não é mais acessível. Só há uma maneira de acessar à residência. Mais nenhuma surpresa, nem expectativa que possa se converter em atendimento. No cotidiano, é preciso viver menos, do que sobreviver, a partir dos subsídios da ajuda social, previstos por uma pletera de dispositivos complicados e rapidamente extintos. Não existe mais nada para retribuir, senão a resignação que atíça o espírito de revolta dos jovens e o jeito para encontrar o dinheiro fácil que o tráfico ilegal favorece.

2) Relativamente à participação cidadã

Muitos moradores são vítimas de políticas, sem ter tomado conhecimento dos canais que levam à decisão. Na verdade, estas políticas não procuram suficientemente integrá-los de maneira a lhes dar concretamente a possibilidade de serem os verdadeiros atores, autores de reciprocidade. São privilegiados os mecanismos sócio-administrativos anônimos e técnicos, mesmo se o Estado se ocupa em convocar, uns ao lado dos outros, todos os serviços competentes da ação social. O que fazer, quando se é assimilado a indivíduos abstratos, pertencendo às categorias dos desempregados, dos “Rmistes”⁴ ou dos marginais excluídos!

⁴ Nota dos revisores: beneficiários da renda mínima de inserção social (R.M.I.).

Integrada na lógica da dádiva, a participação dos moradores na vida coletiva pode ser encarada como uma resposta, uma contra-dádiva oferecida à coletividade. Ora, a despeito das exortações ministeriais, que pregam a participação dos cidadãos, quantos prefeitos estão convencidos de que são os únicos a saber o que pode ser o bem, o bom e o desejável para o maior número! Segundo eles, a vida política constitui um negócio sério demais, complicado demais e difícil demais para que o povo possa tomar parte realmente. Muitos ficam bastante reservados quanto à participação dos moradores, considerada como um questionamento de sua legitimidade eletiva. Num tal contexto local, como chegar ao espírito da democracia, quando se é um simples cidadão! Nenhum retorno é possível.

Citemos outro exemplo que ilustra a incompreensão e o total desinteresse dos promotores da política da cidade a respeito desta simbólica da dádiva. Com o objetivo de incitar a participação ativa dos moradores, seria necessário lhes oferecer locais adaptados para discussão, colocar à sua disposição espaços públicos apropriados e gratuitos. Ora, em matéria de urbanismo, raras são as municipalidades capazes de conceber dádivas deste tipo! Então, por que se surpreender com a pouca pressa dos moradores em responder a um convite de participação, vago e sem espaço, que os coloca numa posição de não-recebedores?

No geral, todos esses exemplos, que parecem estranhos à lógica da dádiva ou que não retêm nada além de uma forma caricatural, traduzem em ato uma visão acanhada da política da cidade, limitada em seu valor funcional e em sua eficácia, visão pela qual a vida democrática constitui uma perda de tempo inútil, insuportável e dispendiosa.

3) Relativamente aos saberes dispensados pela escola

A própria idéia de "educação", ou seja, o que condiciona o tornar-se homem do ser humano, responde por natureza à lógica da dádiva: dar, receber, retribuir. É esta lógica que constitui o próprio fun-

damento da transmissão dos saberes. Ora, ainda ali, múltiplos disfuncionamentos, distorções e freios impedem seu desdobramento. Muitos alunos se encontram na impossibilidade de retribuir, por não poderem se apropriar dos conhecimentos que lhes são destinados, enquanto numerosos professores (até mesmo pais) sofrem por não poderem lhes dar. A razão principal, ali, ainda aparentemente paradoxal e que merece séria reflexão, é que se acredita dever simplificar o processo de aprendizagem e retirar toda dificuldade. Supõe-se que o saber deve ser diretamente absorvível, sem esforço, graças às pedagogias modernas, uma pura dádiva, uma dádiva unilateral; comparável, no fundo, à ajuda social e que não pede um retorno verdadeiro. Uma dádiva pré-digerida, que não exigiria uma contra-dádiva sob forma de trabalho. Mesmo os saberes de base - escrever, ler, contar - devem ser adquiridos sem esforço, por pura impregnação. Em conseqüência, todos os professores na França constataam que estes saberes não são verdadeiramente adquiridos nos meios populares, o que torna eminentemente problemáticos todos os ensinamentos posteriores. Atualmente, o desejo de conhecimentos permanece, mas os meios de base para adquiri-los (ou seja, concretamente saber ler, escrever e contar) são problemáticos. O indivíduo-criança colocado, como estando sempre lá, preliminarmente em toda recepção de saberes, e como juiz último do ato educativo, aspira a isso e recusa os instrumentos fundamentais. Esta situação, que não conhece bem a necessidade da existência da dádiva no fundamento de toda relação social (e aqui, a da educação), dificulta a transmissão dos saberes, questiona o lugar e o papel do professor como mediador entre estes saberes e os alunos e esquece a obrigação de passar por outro para acessar a si próprio.

Hoje, repletos destes ensinamentos negativos, parece indispensável pensar um ideal político e democrático antiutilitarista fundado sobre o espírito da dádiva, não esquecendo nunca que se a coisa dada não é recebida e convertida, em seguida, em outra coisa, ela destrói aqueles que a recebem.

Concluamos com uma questão essencial: indagamo-nos como desenvolver uma política da moradia e da educação que verdadeiramente beneficie aqueles que a recebem e não somente aqueles que a

oferecem. Acabei de sugerir que a condição primeira, para que seja assim, é que aqueles que recebem sejam colocados em situação de poder devolver mais tarde, por sua vez, de uma maneira ou de outra. Tudo isso pode se formular assim: o problema central da política social, urbana ou educativa, é o de saber o que dar e a quem. E o que devem retribuir, e a quem, aqueles que recebem? A resposta é aparentemente simples, mas enganosa: é preciso dar aos pobres, aqueles que estão com necessidade; e estes, não têm nada para retribuir, uma vez que eles nada têm. Tentei explicar porque esta resposta, aparentemente evidente, é, na realidade, perigosa. Ela cria dependência, humilhação, ressentimento e esterilidade social. Mas, como raciocinar de outra maneira? Lembremo-nos de que não faz muito tempo, no âmbito de uma problemática religiosa da caridade, definitivamente não era aos pobres que se dava. Através deles, era a Deus. Mesmo se cada um é livre em suas crenças, nós não podemos certamente fundamentar a política de hoje sobre tal princípio, mas nós podemos transpô-lo a partir de uma hipótese forte: hoje, o que tomou o lugar da dádiva das sociedades selvagens ou da religião é o ideal democrático. Mas como pensar neste, por sua vez?

O ideal democrático moderno foi formulado segundo dois modelos principais, que estão se esgotando: o modelo anglo-saxão e o modelo francês. O primeiro, individualista, coloca que é primeiramente para eles mesmos que os indivíduos devem dar e se dar. A caridade só deve intervir como último recurso para ajudar aqueles que são incapazes de se vender eficazmente no mercado. O Estado deve intervir o menos possível. O modelo francês, holista, raciocina de acordo com o ponto-de-vista da comunidade política. O modelo democrático anglo-saxão tem uma

concepção individualista demais da dádiva. Ele só vê esta numa perspectiva eminentemente caritativa, que não leva bastante em conta a exigência de reciprocidade e de justiça em nível do Estado. No lado oposto, o modelo francês se baseia numa concepção holista da dádiva, que se coloca em destaque demasiado acima dos indivíduos. É o Estado que dá, mas no final das contas, ele dá mais pela imagem que faz de si próprio do que pela imagem dos possíveis cidadãos. Ele não permite aos beneficiários uma apropriação tal que cada um possa retribuir. É preciso dar razão a esses dois modelos, ao indivíduo e ao Estado, mas é preciso também raciocinar do ponto de vista de uma terceira realidade, a sociedade ela própria, o mundo das associações e da economia solidária.

A chave de uma política eficaz que permite a cada um encontrar seu lugar, é que aqueles que dão, fazem-no pela democracia, e aqueles que recebem, fazem-no por sua capacidade de entrar, por sua vez, no jogo da democracia e a ela contribuir.

Termino, então, retomando o meu ponto de partida. A principal exigência hoje, no Brasil como na França ou em qualquer outro lugar, é de dar novamente vida ao ideal democrático, de valorizá-lo por si mesmo, de repensar as políticas da cidade e da educação do ponto-de-vista desta valorização radical da democracia. Mas, neste ponto, somos cada vez mais numerosos, na França, a julgar que o Brasil está na frente da França, velha demais e medrosa, e que daqui por diante nós temos muito que aprender com os brasileiros. Espero simplesmente que estas informações e reflexões sobre a experiência francesa permitam que os brasileiros encontrem seu próprio caminho, evitando algumas armadilhas que levaram ao fracasso da aspiração democrática na França.