

# Educação, cidadania e emancipação: explorando as teses anti-utilitaristas de Anne-Marie Fixot<sup>1</sup>

Paulo Henrique Martins - UFPE

## RESUMO

Este artigo busca explorar as implicações sociológicas da afirmação de Anne-Marie Fixot – autora de um dos textos deste número da revista - a respeito do fracasso da educação na França, apesar dos esforços dos últimos governos. A importância desta afirmação resulta do fato de ser a escola republicana francesa considerada, até agora, um modelo para se pensar a escola pública no Brasil. A perspectiva do seu fracasso coloca, inegavelmente, alguns importantes desafios para os gestores públicos e para todos os setores sociais comprometidos com a escola pública e democrática no Brasil e na América Latina. Para aprofundar o tema, propomos, por um lado, um diálogo intelectual amplo, plural e transnacional que permita se fazer a crítica tanto da resistência das elites à adoção de um modelo de cidadania democrática, como dos prejuízos gerados pelas ideologias utilitaristas e neoliberais que legitimam a exclusão social a partir da escola. Por outro lado, procuramos sistematizar alguns obstáculos que se apresentam

para esta crítica com vistas a estruturar num outro plano teórico, as relações entre políticas públicas e cidadania democrática na educação.

Palavras-chave: Educação. Cidadania. Democracia. Antiutilitarismo. Políticas públicas.

## RESUMÉ

Cet article discute les implications sociologiques de l'analyse développée par Anne Marie Fixot – auteur d'un texte de ce numéro de la revue – sur l'échec de l'éducation publique en France malgré tout effort de la part du gouvernement dans ces dernières années. L'importance de son analyse s'explique du fait que l'école publique française soit considérée encore à nos jours comme un modèle pour la conception de l'école publique au Brésil. La perspective de l'échec pose sans doute certains défis importants pour les gestionnaires de l'administration publique aussi bien que pour les acteurs des secteurs sociaux engagés sur la voie d'une école publique et démocratique au Brésil et en Amérique Latine. Pour approfondir cette discussion, nous proposons, d'une part, un dialogue intellectuel élargi, pluriel et transnational capable de susciter la critique autant sur la résistance des élites à l'adoption d'un modèle de citoyenneté démocratique que sur les dégâts produits par les ideologies utilitaristes et néolibérales qui légitiment l'exclusion sociale à partir de l'école. Par ailleurs, nous cherchons systématiser

---

<sup>1</sup> A construção do presente artigo foi motivada pela necessidade de melhor situar para os educadores brasileiros certas críticas cruciais sobre a educação pública francesa, nos tempos atuais, apresentadas por Anne-Marie Fixot, professora da Universidade de Caen (França) e participante ativa do Movimento Anti-utilitarista nas Ciências Sociais (MAUSS), em texto intitulado “Educação, cidade e democracia” especialmente preparado para a Mesa Redonda “Educação, Cidade e Juventude” que se reuniu durante o Seminário Nacional “Educação Básica, Cidadania e Inclusão Social”, promovido pela Prefeitura da Cidade do Recife (PCR), no Recife, entre 3 e 6 de fevereiro de 2003.

les obstacles qui se posent à cette critique avec le but de structurer, à partir d'une autre approche théorique, l'idée sur les rapports entre les politiques publiques et la citoyenneté démocratique dans l'éducation.

Mots-clés: Éducation. Citoyenneté. Démocratie. Antiutilitarisme. Politiques publiques.

## INTRODUÇÃO

O texto "Educação, Cidade e Democracia" (em francês : Education, ville et démocratie) - especialmente preparado por Anne-Marie Fixot para o Seminário Educação Básica, Cidadania e Inclusão Social, promovido pela Prefeitura da Cidade do Recife, no mês de fevereiro de 2003 -, revela uma franqueza intelectual incomum entre especialistas estrangeiros que vêm a convite ao Brasil, para palestras e outras atividades. Tal franqueza nos é revelada pelo modo como coloca com simplicidade as dificuldades da educação francesa no momento presente, o que traz surpresas para muitos de nós que tínhamos a França como modelo de educação republicana.

Anne-Marie demonstra franqueza incomum ao se referir à educação nacional, hoje, na França, não como um trunfo ou um modelo a ser tomado como referência por « nós outros », mas como um caso que deva merecer reflexão comparada e coletiva num debate envolvendo franceses e outros parceiros como os brasileiros, por exemplo. Ao assim proceder, no entanto, ela revela um lado militante original e legítimo. A primeira qualidade do texto de Anne-Marie é, assim, a honestidade e a humildade intelectual; a segunda, uma solidariedade militante e transcultural que se revela muito oportuna num contexto que está a exigir medidas originais e poderosas para fazer face ao quadro de anomia social dentro da escola pública.

### HONESTIDADE INTELECTUAL

A autora se mostra intelectualmente honesta e humilde ao abandonar certa postura etnocêntrica presente entre alguns intelectuais europeus que vêm ao Brasil. Tal postura, que marcou o imaginário co-

lonial e pós-colonial, expressava-se pela pretensão de os visitantes estrangeiros nos ditarem preceitos teóricos e regras de comportamento, como se estivessem numa posição intelectual, política e moral superior à nossa. Recusando esta postura antipática, a nossa colega nos surpreende, ao declarar que nada temos a aprender com a situação da educação francesa atual, daí que não podemos tomar o ensino público daquele país como ensino para pensarmos o nosso modelo. Ela sugere, aliás, que seriam eles (os franceses) que estariam, neste momento, esperando do Brasil sinais para mudanças institucionais e políticas mais amplas, que pudessem contribuir para reverter as dificuldades da educação escolar na França. Esta declaração franca do quadro de vulnerabilidade política e administrativa conhecido pelo sistema educacional francês, hoje, desfaz, inegavelmente, entre muitos de nós, a imagem de encantamento que guardávamos a respeito do papel da escola pública francesa na edificação de uma cidadania democrática, universalista e pluralista.

Em geral, a mídia e os textos acadêmicos nos passam a imagem da França como uma referência, como exemplo de uma escola pública que prezava os ideais democráticos da igualdade de todos e, por isso, aparecia a nossos olhos como sendo um exemplo bem sucedido da democratização escolar. Apenas este esclarecimento trazido pelo texto já justifica plenamente o convite feito pela Secretaria de Educação a esta ilustre professora da Universidade de Caen, estimulando-nos a avançar criativamente na realização de nossos próprios projetos políticos e sociais..

O texto de Anne-Marie, ao nos devolver a responsabilidade como brasileiros na definição de nosso papel no repensar a formação da cidadania dos jovens, nos estimula a nos livrarmos de uma dependência simbólica e mítica (superioridade racial do homem branco europeu sobre as demais raças, superioridade cultural das sociedades industrializadas sobre as sociedades periféricas etc.), que marca a trajetória de sociedades pós-coloniais, como a brasileira. Em outras palavras, muitas das nossas dificuldades de pensarmos a autonomia social e política de nossas sociedades pós-coloniais foram alimentadas por uma

certa admiração passiva que nossas elites nutriam com relação à cultura racionalista e urbanista do Primeiro Mundo e, no caso da educação, a França aparecia como uma referência primeira.

Se a superação dessa dependência se tornar um fato, certamente poderemos observar um despertar original da atividade intelectual e técnica, no Brasil, em torno da busca de políticas alternativas capazes de enfrentar as disparidades enormes - econômicas, étnicas, culturais e sociais - que continuam a separar os jovens no nosso país, como se se tratasse de mundos diferentes: de um lado os privilegiados, de outro, os excluídos.

Pelas suas palavras constatamos que, se de uma parte, o ideal republicano e democrático da escola francesa funcionou eficazmente durante dois séculos, servindo como exemplo para o mundo, de outra, a crise escolar naquele país aponta para uma crise geral dos modelos educacionais da modernidade, os quais se amparavam largamente, até hoje, na escola francesa. Conhecendo dificuldades tão ou mais importantes que aquelas institucionais e educacionais de países menos desenvolvidos, como o Brasil, a escola francesa em crise revela um quadro mundial preocupante que pode rebater negativamente sobre o trabalho de produção da cultura e de formação da cidadania, caso não sejam pensadas urgentemente saídas originais para a instituição educativa em geral.

Pelo que depreendemos do texto, não faltou vontade política, ou iniciativas governamentais competentes, para resolver a situação de anomia na esfera da educação, na França. Pelo contrário. A lei de orientação escolar votada em 1989 pretendia objetivamente reverter, em curto prazo, o quadro de degradação do ensino nas escolas, enfatizando quatro missões relevantes: a) a importância de se passar conhecimento adequado; b) a necessidade de preparar o jovem para a vida profissional; c) a urgência de formar futuros cidadãos; e d) a relevância de reduzir as desigualdades. Mas, na prática, tal vontade política não foi suficientemente forte para reverter a crise da educação francesa. Na verdade, não adiantam novas leis e novas propostas pedagógicas, caso os governantes e gestores públicos não sejam capazes de estabelecer

políticas públicas implicadas com a recriação radical de um projeto de emancipação da cidadania, que enfatize ao mesmo tempo a pluralidade e a singularidade, os direitos de todos e de cada um.

Mas esta recriação radical apenas pode ocorrer num contexto em que o Estado se abra para a Sociedade Civil não mais de modo paternalista ou autoritário, como até agora aconteceu, mas de modo solidário e generoso<sup>2</sup>, liberando a criatividade e o desejo do sujeito social<sup>3</sup>. Para isso, torna-se necessário conceber políticas públicas que sejam intrinsecamente emancipadoras, o que apenas ocorre quando o receptor da ação governamental se vê motivado a retribuir o bem público recebido através de uma outra doação, feita não ao Estado mas à própria democracia. Tal motivação se legitima no fato de que ao agir generosamente, o indivíduo receptor de uma primeira ação percebe não ter sido lesado nos seus interesses pessoais (como no caso do egoísta), mas enriquecido pelas possibilidades de um eu mais ativo e generoso que encontra sua realização no bem-estar coletivo. No caso da educação escolar, essa política emancipatória, para ter sucesso, precisaria estar apoiada em mecanismos capazes de estimular o receptor das políticas públicas - no nosso caso os jovens estudantes -, a se engajar ativamente no processo de democratização da vida cotidiana através de uma

---

<sup>2</sup> Não se deve confundir generosidade com altruísmo. Para John Dewey, uma das referências do pensamento pragmatista do início do século XX, egoísmo e altruísmo fazem parte de um mesmo sistema de dualidades que deve ser criticado por esconder um fato moral mais importante, a saber, o da possibilidade de existência de um pensamento generoso que constituiria a única forma de surgimento de um experiência democrática realmente fundadora do bem comum (Dewey in Chaniel, 2000, p. 234-236).

<sup>3</sup> A idéia de sujeito social implica que a sociedade como totalidade orgânica é maior que os membros que dela fazem parte. Nessa perspectiva, que delimita a figura do individualismo moral de Durkheim, o sujeito coletivo ou social não é o mero agregado de indivíduos egoístas mas o resultado de uma série de "redes de interdependências e de formas de solidariedade múltiplas" (CHANIAL, 2000 p. 230), as quais delimitam tanto o lugar como a identidade do indivíduo na sociedade.

aprendizagem vasta do ponto de vista cognitivo mas, igualmente, lúdico, moral e político.

Não basta, pois, a destinação de recursos para programas especiais voltados às populações vulneráveis - ou, então, simplesmente, a boa vontade dos governantes com relação aos humildes - para que a atual situação de crise escolar seja revertida. Mais que isso, devem os formuladores das políticas públicas ter clareza sobre a complexidade da cidadania e de sua relação orgânica com a democracia. E tal clareza apenas emerge quando se considera a cidadania na sua complexidade universalista, ou seja, quando se leva em conta constituir a cidadania democrática um processo emancipatório que envolve interativa e necessariamente o eu e o outro<sup>4</sup>.

Se, idealmente, esta afirmação parece óbvia para muitos, na prática as coisas não são tão fáceis, pois os gestores do poder tendem, frequentemente, a tentar impor certo ideal de cidadania liberal que, em vez de reforçar as representações do eu e do outro como expressões de uma totalidade social, enfatiza, diferentemente, o eu e o outro como manifestações de uma antropologia atomista que coloca as partes como anteriores ao todo (CHANIAL, 2000, p. 239). Em geral, esta compreensão liberal de mundo, na versão recente oferecida pela economia de mercado, tende a eliminar a liberdade e a diferença em nome dos interesses impessoais das forças de mercado, o que produz um paradoxo inevitável para o pensamento liberal, como um todo, e na educação, em particular. Por isso, a ênfase sobre a figura simbólica do *outro*, que é o reverso e a condição de possibilidade do próprio *eu*, aparece como uma iniciativa importante pelas suas repercussões éticas e políticas, tanto na crítica do autoritarismo, como na promoção da democracia. Mas não se trata de um outro situado no lado oposto do eu, mas de duas figuras emblemáticas que constitu-

---

<sup>4</sup> Para Mauss, as figuras do eu e do outro apenas podem ser compreendidas dentro de uma sociologia relacional. Para ele, o indivíduo mais livre não é o indivíduo isolado, mas aquele que coopera mais, mesmo que seja pela rivalidade (Mauss, 1999).

em o modo particular como a totalidade social configura as suas singularidades<sup>5</sup>.

Para que o outro se emancipe - no caso em foco, para que a criança se emancipe como cidadã - é decisivo haver, então, um reconhecimento político do diferente, de modo que a vontade política de emancipação do outro não se reduza a mera estratégia de poder e de manipulação por parte dos detentores do poder político-econômico mas apareça como a melhor maneira de articular ética e bem comum. "Tradicionalmente, o liberalismo político, convertido em liberalismo econômico, aparece como meio de manipulação e de construção de uma liberdade negativa" (CHANIAL, 2000, p. 238) que "favorece o individualismo egoísta em detrimento do individualismo moral sobre o qual se baseava a idéia de solidariedade orgânica" (DURKHEIM, 1991). Mas, pelo fato de a idéia da liberdade aparecer como subordinada progressivamente aos interesses do mercado, percebe-se que o objetivo da autonomia individual desaparece para dar vez a uma cidadania passiva (que atende, adequadamente, sobretudo nos países periféricos aos objetivos da acumulação sem questionamento profundo).

Há, pois, na trajetória da escola nos países periféricos, uma associação suspeita entre o ideal republicano de cidadania e os interesses das elites dominantes para evitar manifestações de autonomia política, o que gera uma antinomia inevitável. Por isso, observa-se, em países como o Brasil, a presteza como governantes autoritários levantavam a bandeira da

---

<sup>5</sup> Nesse sentido de compreensão do eu e do outro a partir de uma unidade maior, o fato social total diria Mauss (1999), a questão do egoísmo constitui menos uma atitude de não participação que uma dificuldade moral de participar da vida social. Como esclarece G. Mead, um outro representante importante do pragmatismo, o egoísmo consiste na preferência de um si contido que de um si emancipado. Então, o ato egoísta significa menos o ato de opor o interesse individual ao de outro e mais a decisão do indivíduo de se privar de seus desejos sociais, da capacidade de fazer a experiência de uma vida plena (Chanial, 2001, p. 232). Para Durkheim, tal noção de indivíduo egoísta surge do empobrecimento do conceito de indivíduo operado pela economia clássica (Durkheim, 1970).

cidadania para transformar as gerações futuras em «cidadãos passivos»; no lado contrário, como se verifica atualmente, esta manipulação do poder vem contribuindo para legitimar uma ideologia neoliberal que não mais busca um ideal ético de democracia, mas que procura desfazer qualquer motivo que impeça a emancipação dos interesses mercantis. Exemplo atual dessa estratégia é a tentativa de empresariar a escola e fazer do aluno-cidadão um mero aluno-cliente.

O projeto político de reconhecimento do *outro* não pode, por conseguinte, ser reduzido nem a uma nem a outra dessas opções, nem ao autoritarismo estatal, nem ao neoliberalismo. Diferentemente, a valorização do *outro* deve ser entendida como condição básica para que o ideal da cidadania democrática apareça como uma experiência de pluralidade, de diferenciação, de singularização de uma totalidade social que, no dizer de Durkheim (1991), se tornou extremamente complexa. Tal reconhecimento político do *outro* nos moldes relacionais, como enfatizado por Mead (1962), não deixa de conter riscos, na medida em que a transformação do excluído num cidadão ativo implica sempre intensificação dos processos de negociação de lugares sociais e de redefinição de critérios de redistribuição dos poderes e dos recursos coletivos.

## SOLIDARIEDADE MILITANTE

Além de demonstrar essa qualidade de *honestidade e humildade intelectual*, como acima procuramos explicar, o texto de Fixot (2003) também revela uma outra qualidade importante, que é a da *solidariedade militante, política e intelectual*. De fato, ao reconhecer que a educação dos jovens nas cidades francesas não constitui mais um exemplo que possamos ter como referência para pensar a questão brasileira, nossa visitante toma a iniciativa de ir além da mera constatação do fracasso da escola moderna – que tinha a França como exemplo – para sugerir uma parceria de produção intelectual, que é inovadora à medida que se abre para um diálogo transcultural, franco e generoso. Ao propor um princípio de equidade na

discussão de um novo projeto para a educação e para a cidadania, a partir da comparação de processos nacionais diversos, Anne-Marie convida-nos a pensar conjunta e solidariamente os desafios da escola nos novos tempos.

Sem deixar de reconhecer que existem diferenças culturais e históricas relevantes entre as duas sociedades, a francesa e a brasileira, a autora vislumbra, porém, a perspectiva de uma saída que não mais se reduza nem ao modelo anglo-saxônico, que prega o individualismo egoísta, nem ao modelo francês que, baseado na força do Estado na organização da sociedade, termina inibindo as possibilidades de uma cidadania democrática que respeite as diferenças e as singularidades.

O outro caminho, que nos é proposto por Fixot (2003), é aquele da exigência de um ideal democrático que seja visto não como mero instrumento de poder, mas como um ideal em si mesmo. Explica ela que repensar as políticas da cidade e da educação, a partir de uma perspectiva em que a democracia é o próprio fim, implica favorecer o envolvimento de todos os atores e agentes da vida social e da atividade escolar – professores, alunos, dirigentes e comunidades – no desenvolvimento de ações articuladas em torno de instituições, como, por exemplo, as redes sociais<sup>6</sup>. Além disso, tais ações deveriam ser pautadas por um diálogo transparente, único antídoto contra as ameaças reais de manipulação do sistema escolar por certas forças conservadoras tradicionalmente poucos abertas a uma ampliação real dos mecanis-

<sup>6</sup> Algumas definições de redes sociais: “As redes sociais são as pontes que ligam os indivíduos às instituições sociais e estruturam suas biografias em inserções sociais que garantem suas identidades” (FONTES, 2001); As redes sociais se baseiam num princípio de obrigação social que tem como referência o sistema da dádiva. “O indivíduo encontra-se envolvido em numerosos laços nos quais se tecem obrigações mútuas» (GODBOUT, 2000, p. 11). Ainda gostaríamos de ressaltar que as redes sociais são fenômenos que não podem ser apreendidos por teorias individualistas (escolha racional, ação estratégica, por exemplo), mas apenas por teorias que se abram para uma compreensão sistêmica e total do processo social.

mos de participação política das camadas sociais excluídas.

Isto implica dizer que os bens e serviços postos à disposição da atividade educativa e pedagógica pelo poder público (as capacidades técnicas de professores e funcionários, a memória organizacional, os créditos financeiros, o patrimônio estatal, a logística escolar, entre outros) devem visar não apenas o aluno (como se a responsabilidade política do governante findasse no momento de redistribuição do bem público), mas toda a esfera pública (tanto a comunidade local como os agentes públicos e os cidadãos, habitantes do bairro e da cidade).

A leitura da política pública, em que esta é identificada diretamente com a política estatal, reflete uma visão historicamente limitada do processo de organização da cidadania democrática, reduzindo uma ação politicamente significativa - a entrega do bem público pelo Estado ao usuário dos serviços coletivos - a uma ação mecânica que não considera as implicações éticas, políticas e psicológicas da doação do bem público. Esta leitura conservadora desconsidera o valor estratégico de uma segunda etapa, a da circulação horizontal do bem público, a qual aparece quando o aluno é estimulado a implicar sua rede social direta (família, amigos e vizinhos) na organização de um sistema de reciprocidades que abre necessariamente novos canais de comunicação e diálogo entre a escola pública e as comunidades envolvidas.

Segundo Caille (2002), se a circulação vertical do bem público estabelece um dispositivo de direitos e obrigações, envolvendo dirigentes, professores e alunos no interior da esfera educativa, a circulação horizontal do mesmo bem extrapola a escola e infiltra-se na esfera da Sociedade Civil, no plano das socialidades primárias, onde a relação interpessoal conta mais que a relação funcional. Este segundo nível de circulação do bem público atribui nova qualidade às interações entre o doador e o receptor da ação governamental, seja quando se pensa na relação professor e aluno, seja aquela envolvendo a escola e a comunidade local, favorecendo a emancipação de certo espírito associativo e democrático.

Expliquemos melhor os fundamentos teóricos desta circulação do bem público entre o nível vertical e o nível horizontal, entre a esfera própria do aparelho estatal e aquela outra que caracteriza as redes sociais locais. Começemos por melhor entender a função redistributivista do Estado. Esta função é primordialmente representada pela obrigação do setor estatal devolver à sociedade os recursos arrecadados pela tributação, a qual se realiza igualmente a partir de uma obrigação dos cidadãos cederem parte de suas remunerações (salários, rendas, lucros etc.) para a economia pública. Quais são, pois, as possibilidades que se abrem para o agente estatal no momento de devolver ao cidadão o bem coletado através da tributação? em princípio, o único compromisso do agente governamental é o da devolução obrigada. Isto significa dizer que não existe uma relação necessária entre a obrigação da devolução e a generosidade que marca a ação do governante que se diz comprometido com a democracia<sup>7</sup>. Ou seja, para que a política governamental adquira um sentido democratizante, faz-se necessário que o governante (ou seus representantes) sinta-se duplamente obrigado: de um lado, a devolver o bem tomado; em segundo lugar, a ser generoso, o que parece uma contradição, mas que, na prática não o é. Pois o caráter de generosidade da ação governamental não é arbitrário, estando, na verdade, articulado com uma outra generosidade, aquela revelada pelo cidadão no momento de pagar o tributo. Por conseguinte, se o pagamento dos impostos e taxas constitui uma ação obrigatória, tal obrigatoriedade é

<sup>7</sup> Se não existe um vínculo necessário entre obrigação e generosidade não existe igualmente antinomia entre ambos os termos. Pelo menos assim pensava Simmel ao propor que obrigação e liberdade eram elementos que se sucediam ininterruptamente no desenvolvimento do ser humano. Liberdade para ele não significava direito de não se relacionar, mas de passar de um sistema de obrigações para outro sistema que lhe parece mais conveniente para exercer sua socialidade (SIMMEL, 1999). Neste sentido, acrescenta Ruthy Laniado, "as experiências de liberdade e de obrigação não se constituem como referenciais absolutas (idênticos para todos) das relações e condutas humanas, mas são sempre relativas a cada experiência em determinada sociedade" (LANIADO, 2001 p. 225).

justificada por um crédito de confiança que o cidadão atribui ao Estado, crédito que se revela na crença do cidadão de que o bem público será utilizado generosamente no desenvolvimento de políticas coletivas que beneficiem toda a comunidade (este sentimento de generosidade e de confiança no ato de pagamento dos tributos é comprovado pelo fato de que, quando este sentimento desaparece, a sonegação fiscal cresce rapidamente). Em suma, o espírito democrático da política pública resulta de um movimento paradoxal de obrigação e gratuidade, sendo evidentemente o caráter obrigatório (de universalidade da retribuição) mais relevante que o caráter da gratuidade e da generosidade<sup>8</sup>.

O impacto da ação do Estado brasileiro na educação (nos níveis federal, estadual e municipal), e particularmente sobre as práticas educativas locais, deve ser prioritariamente avaliado a partir do significado deste impacto sobre a cidadania, isto é, a partir do modo como os atores enfocados (o aluno e sua rede familiar e comunitária) interpretam os gestos paradoxais do governante em termos de direitos e deveres voltados para o todo social. Se eles entendem este gesto como mera obrigação ou manipulação (aqui, trata-se da sujeição da obrigação à lógica do interesse), então muito provavelmente o receptor da ação pública vai adotar uma postura passiva e pouco solidária. Mas, no caso de o receptor da ação interpretar a ação governamental como generosa, muito provavelmente ele vai se sentir endividado (do ponto de vista simbólico) com o agente público, sendo estimulado, por conseguinte, a dobrar sua ação cívica nos planos da vida escolar e comunitária. Os sinais da ação pública mudam, logo, rapidamente de uma posição para outra, da obriga-

ção para a liberdade e vice-versa, sendo fundamental para o sucesso da experiência democrática que o gestor público seja generoso não apenas na ação concreta mas sobretudo no sentido da ação, que é a dinâmica simbólica da doação<sup>9</sup>.

Infelizmente, as implicações políticas e simbólicas do momento do *recebimento* não têm merecido a devida atenção pelos gestores e especialistas. O *recebimento* é visto, em geral, como algo mecânico e pouco significativo para se gerar um clima favorável à liberação da gratuidade e da criatividade do cidadão (clima que despertaria simultaneamente o germe de uma responsabilidade coletiva, que é a base de uma moral social democrática). O momento do *recebimento* tem uma significação expressiva para a produção do vínculo social, já que a doação governamental, ao mesmo tempo obrigada e gratuita, pode gerar sentimentos e reações diversas. De um lado, quando prevalece a lógica da obrigação sobre a da liberdade e da gratuidade, nasce geralmente um sentimento de humilhação e de inferiorização, pois o receptor da ação se sente impotente para negociar seu lugar e, por conseguinte, para ser agente ativo na circulação horizontal do bem público. No outro lado, quando as lógicas da gratuidade e da liberdade predominam sobre a da obrigação, então, se estabelece mais facilmente a cumplicidade entre governante e cidadão, o que repercute na disseminação horizontal e gratuita do bem público junto às redes sociais envolvidas. Neste segundo caso, em vez da humilhação, o cidadão vive a libertação. Trata-se, aqui, pelo menos no caso brasileiro, de uma reflexão normativa, pois, na realidade, as confusões entre o que é de domínio público e o que é de domínio privado ou corporativista terminam impedindo a circulação dos bens públicos em favor de uma democracia igualitária e plural.

Esta dupla possibilidade de recebimento do bem público pode ser observado em sala de aula. Basta se

<sup>8</sup> Os desafios de uma gestão pública generosa constituem um pressuposto do governo democrático ainda não realizado no Brasil. Para Laniado isso ocorre devido ao fato que na tradição democrática brasileira os níveis de confiança e cooperação entre os indivíduos e os bens públicos permanecem bastantes conflituosos, limitando as possibilidades do desenvolvimento social e institucional por meio dos valores políticos (LANIADO, 2001 p. 242).

<sup>9</sup> Obrigação e liberdade assim como o interesse e o desinteresse são pares de opostos que guardam entre si não uma relação antinômica mas paradoxal. Esses dois pares são a base do sistema social da dádiva (CAILLÉ, 2002).

fazer uma pesquisa para avaliar o impacto da ação educativa em duas situações : numa delas, o professor ministra a aula apenas pela obrigação, o que gera inevitavelmente desmotivação entre os alunos. A qualidade da aprendizagem também é reduzida, favorecendo a cultura do «decoreba », da memorização obrigada e desprazerosa que inibe a experiência de compreensão simbólica do texto. A outra possibilidade é aquela do professor que dá aula não apenas porque é obrigado, mas por que gosta do que faz. Neste segundo caso, a motivação dos alunos cresce e também a qualidade da aprendizagem.

Importante é que o outro-recebedor, no caso o aluno da escola pública, possa ser estimulado a dar seguimento ao *recebimento* através de uma nova ação de *retribuição*, a qual se realiza não necessariamente no mesmo lugar e no mesmo momento. Às vezes, o movimento da *retribuição* precisa de tempo para ser maturado e também de condições sociológicas e políticas propícias para florescer. Por isto, é fundamental que o planejamento público possa contemplar os três momentos da circulação da dádiva pública: o da doação pelo governo (no caso governantes, dirigentes, diretores e professores da escola pública), o do recebimento (que tem no aluno-cidadão a variante central), e o da retribuição (que implica o aluno e sua rede social). Sobre este terceiro momento da *retribuição* (após os dois primeiros de doação e recebimento da ação pública) a palestra de Fixot (2003) nos sugere alguns desdobramentos que merecem ser registrados.

Para que esse sistema de reciprocidade, fundado na dádiva e realizado em três movimentos (dar, receber e retribuir), funcione efetivamente a favor de um novo tipo de democracia, que seja participativa e direta, é necessário se assegurar mecanismos para orientar socialmente a *retribuição* do bem público a ser feita pelo “outro”, transformado em aluno-cidadão. Importante, pois, é motivar o jovem cidadão em formação a sair de si, a reconhecer que a dívida simbólica, contraída no momento da aceitação do bem público, deve ser quitada de alguma maneira socialmente solidária. Num governo democrático, os bens em circulação (a escola gratuita, a merenda, a bolsa-

escola etc.) não estão sujeitos às leis mercantis, mas às leis da reciprocidade social e da gratuidade, que se superpõem à lógica redistributivista estatal. Por isso, é importante que a reorganização da educação básica leve em conta a necessidade de que a ação voluntária redistributivista do aluno, tornado cidadão pela ação pública, materialize-se, concretamente, por um gesto em direção à rede social de que faz parte diretamente; e, também, indiretamente, a toda a comunidade maior que também se vê beneficiada, por conseguinte, pela gratuidade da política pública.

Deve-se evitar que tal sistema de reciprocidade de caráter público seja apropriado por certos indivíduos, geralmente políticos conservadores, que procuram canalizar a retribuição em favor próprio. No caso desta *retribuição* ser deslocada para indivíduos intermediários que procuram capitalizar o aspecto gratuito da ação governamental, desaparece a possibilidade de surgimento de um sistema de reciprocidades horizontal, plural e aberto. Renasce no seu lugar, fatalmente, o velho clientelismo, que é um sistema de reciprocidade vertical, no qual a obrigação estatal é desvirtuada, sendo submetida aos interesses particulares das elites dominantes.

Por isso, é relevante, assinala Fixot (2003), que a *retribuição* da ação pública seja dirigida à própria democracia, considerada como um fim em si mesmo e não como meio instrumental do poder dominante. Isto é, para que a *retribuição* da política educativa do Estado pelos atores/recebedores (alunos e respectivas redes sociais) seja dirigida à democracia e não a qualquer grupo de interesse particular, deve-se ter claro que a ação pública obrigada mas gratuita tem como meta final atingir equitativamente a sociedade como um todo, mesmo que a ação seja particularizada através de atores sociais individualmente localizados. No caso concreto do aluno da escola pública, a devolução à democracia pode ganhar formas diversas, desde o simples envolvimento do aluno nas suas atividades escolares, até o engajamento dos pais e da comunidade na formação de uma rede sóciotécnica que apóie a ação educativa iniciada na escola, reproduzindo essa ação educativa no seio da comunidade, da família e da vizinhança.

## O UTILITARISMO E OS OBSTÁCULOS À DEMOCRATIZAÇÃO DA ESFERA EDUCACIONAL

Feitas essas apreciações gerais sobre as implicações normativas, e políticas da teoria da dádiva para a democratização das esferas pública e civil, gostaríamos de discutir, à luz dos questionamentos antiutilitaristas da autora, alguns obstáculos que devem ser enfrentados sem demora pelos governantes, políticos, intelectuais e técnicos, para que possa ser resgatado o lugar da educação pública básica no trabalho de formação do cidadão.

Em primeiro lugar, parece-nos importante sublinhar como ponto de partida para esta reflexão aquilo que é o cerne da crítica antiutilitarista, a saber, que o Social constitui uma esfera à parte do Mercado ou do Estado, possuindo suas próprias regras. O Social lembra Fixot (2003), constitui um sistema regido por leis próprias, aquelas do Dom ou da Dádiva (o fluxo constante do dar, do receber e do retribuir), e o bom funcionamento desse sistema é decisivo para se assegurar o sucesso de uma educação centrada na cidadania democrática. Lamentavelmente, várias correntes do pensamento moderno não dão a atenção devida à existência de uma esfera particular das atividades cotidianas e mundanas fluidas, a do Social, existindo independentemente dos sistemas formais como aquelas estatal ou mercantil. Tal descaso leva a se reforçar políticas públicas que pecam ou pelo excesso de estatismo (o público sendo identificado ao corporativismo) ou pelo excesso de liberalismo (o público sendo identificado ao individualismo), em prejuízo da vida social, que deveria ser o eixo básico de qualquer política pública democrática. Nessa perspectiva, o texto de Fixot (2003) avança uma crítica oportuna ao que ela considera como sendo obstáculos culturais para a democratização da escola pública. Vejamos mais de perto esses obstáculos, já que os mesmos têm relevância para se pensar o caso brasileiro:

**Primeiro obstáculo:** É revelado pelos efeitos negativos produzidos pelo paradigma do interesse sobre a aprendizagem da cidadania.

“O paradigma do interesse, representado na sociologia, sobretudo pelo individualismo metodológico e pela teoria da escolha racional, considera que cada indivíduo é uma peça à parte do todo e, por conseguinte, ele apenas age e toma decisões a partir de suas próprias preferências e interesses individuais” (CAILLE, 2002). Para o utilitarismo individualista, a escola pública ao privilegiar aos interesses social e universal aparece como um lugar de desperdício de recursos econômicos produtivos e, logo, incompatível com as exigências do cálculo contábil interessado e voltado para o lucro. Tal doutrina individualista valoriza, compreensivelmente, a escola privada, tida como lugar propício à formação de um indivíduo competitivo e ágil para atender a os interesses do mercado. Nessa lógica privatista e utilitarista, o ideal do público termina sendo reduzido ao caritativo e ao filantrópico, ações vistas como de menor valor para a cidadania<sup>10</sup>.

Contudo, na medida em que produz a desvalorização do papel do aluno e de sua rede social de referência como agentes estratégicos na prática educativa para a cidadania - em particular na atividade de retribuição do bem público recebido gratuitamente em favor da democracia considerada como um fim em si mesmo - o utilitarismo individualista tem consequências negativas importantes para a emancipação de um pensamento crítico, solidário e politicamente competente. Esta desvalorização e desqualificação dos atores locais, como peças essenciais na aprendizagem da cidadania, resultam do modo como era concebido, tradicionalmente, na modernidade, o processo de socialização do jovem. A limitação cultural e histórica deste processo individualista de socialização que elege a escola privada como referência central, aparece neste momento em que a qualidade da escola pública ficou bastante

<sup>10</sup> Para John Dewey, esclarece Chanial (2001, p. 234), o pensamento generoso não contempla a caridade, vista como resquício do mundo feudal. Trata-se, pois, de um sistema de dádiva não democrático no qual se estabelece uma relação hierárquica e de dependência entre uma classe superior que ganha seu mérito por dons aparentemente generosos e uma classe inferior que se submete a esta generosidade por falta de opções.

ameaçada. Como a preservação do valor universal da cidadania democrática está a exigir medidas radicais a favor de um pensamento emancipatório, deve-se considerar a crítica ao individualismo utilitarista como um desafio relevante do pensamento antiutilitarista.

**Segundo obstáculo:** È exposto pelos impactos negativos do modelo holista burocrático sobre a aprendizagem da cidadania.

No lado contrário do individualismo utilitarista, a modernidade nos oferece um outro modelo, o holista burocrático, que é próprio da tradição francesa. Aqui, a individualização é vista como perigosa, cultivando-se a importância da autoridade estatal na implementação de métodos burocráticos eficazes para introjetar nos atores sociais as obrigações coletivas (morais, políticas e culturais), assegurando, assim, pelo temor à punição, a desejada paz política.

Nessa segunda abordagem, o que se privilegia é a obrigação e não, a liberdade. Assim, o que a criança sente ou imagina não tem importância para a aprendizagem da cidadania, devendo a atividade educativa se centrar unicamente na transmissão hierárquica de saberes, através de técnicas competentes para domesticar a memória coletiva e estimular a subordinação moral. Há, evidentemente, uma limitação clara e comum às idéias de socialização presentes nessas duas abordagens modernas: a utilitarista individualista e a holista burocrática. Estas limitações aparecem na impossibilidade destes modelos virem a integrar o lugar do «outro» na aprendizagem da cidadania, o que reduz inevitavelmente o imaginário da cidadania seja a uma significação instrumental da política governamental, seja a uma função do mercado de trabalho (mais precisamente, neste segundo caso, em se tratando das escolas privadas, a uma ação de profissionalização do jovem com vistas a atender os interesses dos proprietários dos bens educativos).

Esta incompreensão do lugar do “outro” neste sistema de reciprocidade específico, que é a prática educativa, gera uma segunda incompreensão, a saber, a desconsideração dos valores éticos e políticos presentes no ato de envolver e implicar o recebedor dos benefícios gratuitos da política pública (no caso

o aluno e sua rede social, família e comunidade) no trabalho de devolução ativa do serviço ou prestação recebida em favor do ideal democrático. Tal missão, como lembra Fixot (2003), termina reforçando programas equivocados, no máximo beneficentes, que humilham o cidadão sem emancipá-lo. Por isso, o pensamento antiutilitarista deve igualmente desenvolver uma crítica em profundidade ao modelo holista burocrático.

**Terceiro obstáculo:** Surge com a crescente dominação do modelo utilitarista calculista sobre o modelo holista burocrático, comprometendo seriamente a educação pública nacional e o papel do Estado na aprendizagem da cidadania.

Atualmente, como observa Fixot (2003) no seu texto, o modelo do utilitarismo individualista vem prevalecendo sobre o modelo holista burocrático, pelo menos nos países marcados fortemente pela ocidentalização (não é o caso, assinala-se, de certas sociedades asiáticas, onde o poder da religião constitui um forte mecanismo de inibição do individualismo). O resultado imediato é a destruição dos vínculos espontâneos de solidariedade, visto que, no modelo individualista, a cooperação apenas tem lugar entre indivíduos livres e capazes de negociar alguma mercadoria (a começar pela força de trabalho). Ora, num contexto sociológico como o atual, em que o mercado de trabalho formal é inacessível a parte considerável das populações, é compreensível que a insistência das elites na implantação deste modelo, como por exemplo pela expansão da escola privada, termina agravando a quebra dos vínculos de solidariedade e aumentando os mecanismos inibidores da cidadania democrática. Esta concepção individualista de cidadania, largamente disseminada nos anos noventa, no Brasil, funda-se na crença segundo a qual cada um é plenamente livre, *a priori*, para tomar suas decisões, independentemente das consequências da decisão para os outros.

Nesta lógica, a obrigação coletiva, representada, sobretudo pelo Estado, deve se limitar, como diz a autora, “a uma perspectiva eminentemente caritativa que não leva em conta suficientemente as exigências de reciprocidade”.

dade e de justiça em nível do Estado" (FIXOT, 2003, p. 11). Os resultados da penetração do utilitarismo individualista no aparelho estatal, que era o lugar especial de exercício da tradição holista burocrática, são desastrosos, produzindo queda da qualidade do ensino e, também, o estímulo a impulsos individualistas que refletem negativamente sobre a produção espontânea do vínculo social, tanto no micro plano como no macro-social.

**Quarto obstáculo:** Aparece quando a hegemonia do paradigma utilitarista contribuiu para desvalorizar o ideal de democracia universal, que era largamente divulgado pela escola pública, abrindo novos focos de desigualdade e injustiça social.

De um lado, estimulou-se a escola privada, vista como dotada de uma racionalidade instrumental capaz de operacionalizar processos de socialização voltados para a criação de cidadãos consumidores; no outro lado, sobretudo na gestão presidencial de Fernando Henrique Cardoso, a escola pública passou a ser vista como um mal necessário: pouco interessante a nível de racionalidade econômica e técnica, mas suportável enquanto o modelo neoliberal não fosse capaz de encontrar uma solução produtivista para as crianças e jovens pobres.

Os efeitos nefastos dessas políticas são percebidos no modo como são apresentadas as imagens das escolas privada e pública: a primeira como eficiente e ágil; a segunda, como ineficiente e dispendiosa. Evidentemente, essas imagens são veículos ideológicos que escondem outras questões, a começar pelo fato de que a cidadania solidária na educação surge não a partir da competição dos indivíduos no mercado de bens e serviços educacionais, mas, diferentemente, quando a capacidade dos indivíduos se associar livremente tendo como referência primeira o bem coletivo.

**Quinto obstáculo:** Revela-se "pela ausência atual de um debate aprofundado sobre o caráter sociológico e histórico de um modelo democrático para a escola pública que considere a contribuição da teoria da dívida para a construção de uma gestão governamental comprometida com a circulação dos bens públicos nos sentidos vertical e horizontal. Tal ausência tende a dificultar as ações políticas voltadas para a revalorização da edu-

cação básica" (MAUSS, 1999; CAILLÉ, 2002; GODBOUT, 1998; MARTINS, 2002).

A redução da cidadania a uma questão de ordem econômica e mercantil, de um lado, e a uma obrigação sem reciprocidade e participação, de outro, apresenta um grande risco de médio prazo: o de negligenciar a complexidade dos elementos que contribuem para a formação das identidades coletivas e democráticas<sup>11</sup>. Essa redução da cidadania seja ao jogo de produtores e consumidores, seja ao de cidadãos humilhados por dívidas estatais unilaterais (políticas públicas caridosas), parece-nos injustificável na medida em que desvaloriza a luta da humanidade por direitos universais, equitativos e inspirados na justiça social. Essa redução termina, a médio prazo, estimulando seja a modernização do mercado de trabalho em detrimento do trabalhador, seja a da burocracia estatal em detrimento do cidadão crítico e participativo.

#### **PARA CONCLUIR: REPENSANDO A RELAÇÃO ENTRE ESFERA PÚBLICA EDUCATIVA E EMANCIPAÇÃO DA CIDADANIA**

Políticas públicas que limitem a idéia de cidadania do jovem ao dilema produtor x consumidor (o aluno não como cidadão, mas como cliente) ou de receptor de políticas caridosas que negligenciam o sentimento de quem recebe a doação (o aluno como cidadão obediente e passivo), apenas, geram situações sociais esquizofrenizantes: num lado, indivídu-

---

<sup>11</sup> O problema do liberalismo, em geral, é de supor erroneamente que a individualidade constitui uma faculdade dada a priori, antes do social. No caso do liberalismo econômico tal equívoco ainda é mais grave na medida em que essa imagem limitada do indivíduo fica associada a preferências e necessidades de cálculo e de consumo, apresentados como se fossem naturais (CHANIAL, 2001 p. 241). Ao assim proceder, o pensamento neoliberal subestima o fato de que a individualidade apenas pode se materializar sob certas condições sociais e institucionais que tanto podem encorajar como desencorajar a autonomia do indivíduo, tanto podem condicioná-lo para ser utilitarista (estado ideal para a cidadania do consumo) como para ser anti-utilitarista. ◊

os bem alimentados e servis para um capitalismo saudável na sua voracidade de se apropriar da energia humana, no outro, cidadãos passivos, pouco criativos e reivindicativos e, logo, também, desinteressados pelo ideal democrático.

Toda essa discussão a respeito de um ideal democrático, a partir da educação para a cidadania, remete, inevitavelmente, para a gestão das cidades, por uma simples razão: a de que é no plano microsocial, no centro das relações interpessoais, que o sistema da dádiva frutifica mais intensamente. Pois, “para além dos interesses de classe, a cidade também é lugar de paixões e gratuidades, o que abre necessariamente o trabalho da análise para uma dimensão antiutilitarista” (NUNES; MARTINS, 2001, p. 14). Em outras palavras, ao se falar de democracia, é primeiramente a democracia direta que devemos considerar (sem com isso negligenciar a democracia representativa), portanto, aquela que nasce das negociações diretas entre os atores envolvidos no processo educativo que ocorre localmente, a saber: os jovens, seus pais, professores e gestores das escolas públicas e também a comunidade organizada.

Mas o sucesso da democracia direta não se limita a eleições diretas. Mais que isso; é necessário que o engajamento de todos os atores sociais em ações recíprocas, fundadas na ação pública gratuita encarnadas no fluxo da dádiva - nos atos de dar, de receber e de retribuir - transforme-se numa sinergia coletiva que envolva solidariamente todos os atores numa mesma rede de gestão social.

Enfim, para concluir estes comentários gostaríamos de mais uma vez agradecer a nossa colega Fixot por nos ter proporcionado esta chance de avançarmos na discussão da relação da educação e da cidadania, explorando sua dimensão microsocial e local. Esta discussão rebate necessariamente na relação entre Estado e Sociedade Civil, tendo como centro a vida escolar e os atores que a inventam cotidianamente, a saber: os professores, dirigentes e alunos. Também queremos registrar nossa esperança de que este tipo de debate possa frutificar através de outras iniciativas que permitam aprofundar o conhe-

cimento comparativo das experiências da educação básica em realidades sociais diversas como a aqui esboçada entre o Brasil e a França.

Enfim, reflexões comparativas que permitam viabilizar a mensagem principal sugerida no seu texto: a de pensarmos conjuntamente o ideal de uma nova democracia mundial, universal, mas, aberta à participação direta dos principais atores sociais envolvidos no processo de aprendizagem da cidadania, visto que não existem na atualidade modelos prontos a ser observados e copiados. Um novo modelo de aprendizagem da cidadania deve ter como ponto de partida a escola pública, levando em consideração, de um lado, o peso da ação estatal, de outro, a capacidade de mobilização e articulação das redes sociais locais e interlocais. Esperamos que tal ponto de partida, que foi objeto de reflexão no presente texto, seja compartilhado pelos leitores.

## REFERÊNCIAS

- CAILLÉ, A. O princípio da razão, o utilitarismo e o antiutilitarismo. *Revista Sociedade e Estado*, Brasília, v.16, n.1-2, jan.-dez., 2001.
- CAILLE, A. *Antropologia do dom: o terceiro paradigma*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CHANIAL, P. *Justice, don et association: la délicate essence de la démocratie*. Paris: La Découverte: MAUSS, 2000.
- DURKHEIM, E. *La science sociale et l'action*, Paris : PUF, 1970.
- DURKHEIM, E. *De la division du travail social*. Paris: PUF, 1991.
- FIXOT, Anne-Marie. *Education, ville et démocratie*. Paris: Caen, 2003.
- FONTES, B., EICHNER, K. Sobre a estruturação de redes sociais em associações voluntárias: estudos empíricos de organizações não-governamentais. *Revista Sociedade e Estado*, Brasília, v. 16, n. 1-2, jan.-dez., 2001.

GODBOUT, J. *O espírito da dádiva*. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

GODBOUT, J. *Le don, la dette et l'identité*. Paris: La Découverte: MAUSS, 2000.

LANIADO, R. Troca e reciprocidade no campo da cultura política. *Revista Sociedade e Estado*, Brasília, v. 16, n.1-2, jan.-dez., 2001.

MARTINS, P. H. *A dádiva entre os modernos*: discussão sobre os fundamentos e as regras do social. Petrópolis: Vozes, 2002.

MAUSS, M. *Essai sur le don*. Paris: PUF, 1999.

MEAD, G. *Mind, self and society*. Chicago: The University of Chicago Press, 1962.

NUNES, B. F.; Martins, P. H. Apresentação: dádiva e solidariedades urbanas. *Revista Sociedade e Estado*. Brasília, v. 16, n. 1-2, jan.-dez., 2001.

SIMMEL, G. *The philosophy of money*. Londres: Routledge & Kegan, 1999.