

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A DÁDIVA DE SI E SUA DIMENSÃO MORAL:
CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO HUMANA**

ANA GREGÓRIA DE LIRA

Recife, abril de 2015

ANA GREGÓRIA DE LIRA

**A DÁDIVA DE SI E SUA DIMENSÃO MORAL:
CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO HUMANA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ferdinand Röhr.

Recife, abril de 2015

Catálogo na Fonte
Bibliotecária Andréia Alcântara, CRB/4-1460

L768d Lira, Ana Gregória de.

A dádiva de si e sua dimensão moral: contribuições para a formação humana /
Ana Gregória de Lira. - Recife: O Autor, 2015.
132 folhas : il.; 30 cm.

Orientador: Ferdinand Röhr.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco,
CE, 2015.

Inclui Referências e Apêndices.

1. Formação humana. 2. Educação moral. 3. Dádiva. I. Röhr, Ferdinand
(Orientador). II. Título.

370.1 CDD (22.ed.)

UFPE (CE 2015-037)

ANA GREGÓRIA DE LIRA

**A DÁDIVA DE SI E SUA DIMENSÃO MORAL: CONTRIBUIÇÕES PARA A
FORMAÇÃO HUMANA**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal de Pernambuco,
como requisito parcial para a obtenção do
título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 29/04/2015.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ferdinand Röhr (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Tatiana Cristina dos Santos de Araújo (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Alexandre Simão de Freitas (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Maria Thereza Didier de Moraes (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco

Dedico as linhas escritas e reescritas à memória da minha vovó Nenzinha, pois a partir de sua **presença** e **passagem** comecei a questionar o sentido da vida. A vovó Rita pela sua resiliência e pela **fé** na **vida**. A meus pais, na menção de Naercio e Valdilene, que me ensinaram “**que a atitude de recomeçar é todo dia e toda hora**” e que não desistiram de mim. À minha irmã Camila, pela **vida compartilhada, sentida e sonhada** a cada singelo olhar. A Rodrigo, o meu eterno não institucionalizado, com quem tenho o privilégio de partilhar a vida, “**Quem sabe isso quer dizer amor, estrada de fazer o sonho acontecer**”. À minha filha, Mariah Cecília, pela **vida que emana**, por me impelir a ser uma pessoa melhor, a **dar o melhor** quando já achava que não tinha mais nada de bom para dar. E a todos os guias que me acompanham nessa longa jornada chamada vida.

Agradecimentos

Gostaria de começar meus agradecimentos dizendo que certo dia, em meio aos livros, ao computador e a momentos de interação com uma página em branco, cheguei à constatação de que devia parar um pouquinho e agradecer a presença de pessoas tão especiais em minha vida. E foi dessa forma que foram surgindo meus agradecimentos.

Agradeço de todo coração aos seres humanos que seguem abaixo pelo apoio que me deram, antes e durante o percurso deste trabalho.

Primeiramente, agradeço a meus pais pelas inúmeras doações de si. Pelo sentido que eles dão ao longo de suas vidas à temática deste trabalho. Pela paciência. Pelo amor emanado a mim e à minha filha. Pela boa energia que fazem circular. Pelo tempo que me dedicaram e dedicam. Por tudo o que sou. Eternamente grata a vocês, a quem tenho o privilégio de chamar de pais.

À minha irmã Camila pelos gestos de amor comigo e com minha filha. Só quem ama incondicionalmente alguém consegue se sacrificar calado por outrem. Grata, minha irmã. Ao meu cunhado Carlos Jonnatan pela atenção constante e pelo carinho e dedicação a Cecília.

Aos meus primos e prima, Rique, Thiago e Bela. Pessoas que mesmo com a pouca idade que possuem me ensinam e me acolhem tanto. Obrigada pelos abraços apertados, pelas tardes e noites de conversas e devaneios, pela escuta, pelo cuidado, pelos sorrisos, pela espontaneidade dos comentários. Pelas incontáveis vezes que dedicaram parte de seu tempo a Cecília para que eu pudesse fazer algum trabalho.

À minha madrinha Catarina que, de modo coerente, me ensinou que quem não serve para servir não serve para viver. Grata, minha tia madrinha, por estar ao meu lado nos momentos difíceis, por nunca me julgar, por me hospedar quando precisava me isolar para estudar para a prova do mestrado, pelas orações e preces. Por fazer-se presente em minha vida e na vida de Cecília de forma tão mágica e lúdica.

Às minhas tias de coração. Tia Lêda por sua atenção, dedicação e apoio a todos os meus projetos. Minha vida, com toda certeza, fica mais serena e leve com sua presença e carinho. A tia Virgínia, pela torcida e pelas palavras de confiança. A tia Luciana pelas palavras de encorajamento e torcida. A tia Lenilda, a quem tive o privilégio de conhecer na universidade e que, desde o primeiro instante, fez-me sentir humana e amada.

Ao meu tio Carlos, por sua incondicional disponibilidade em estar próximo. Por ver nele a tentativa humana em ser coerente. Por sua admirável preocupação comigo. Por poder, junto com ele e através dele, apreender e entender que sonhos não envelhecem.

A Raineide e à sua família, por me mostrar sutilmente a responsabilidade que o educador tem ante o ato de Educar. Rai, para mim, é um dos maiores exemplos de educadora que tive.

Gostaria de agradecer ao meu sogro pelas visitas do sábado e pela promoção do bem que ele instaura durante suas visitas. E às minhas sogras (Simone e Gilda) pela compreensão em relação à ausência, pelas orações e boas vibrações que emanaram.

Às minhas amigas de longas datas: Thaty, Delly, Olga, Tácia e Elenn, que me ensinaram que a amizade vai além de papéis sociais e se constitui através do vibrar pelo outro, se emocionar, se preocupar, sentir orgulho, se sentir triste e feliz com uma vida que cruzou o nosso caminho e que, desde aquele dia, torna-nos mais próximos, únicos, amigos. Grata a vocês, meninas, por todo o incentivo e a torcida.

Ao grupo dos ordinários, pelas noites das sextas-feiras regadas a vinho, pizza, boas conversas, risadas e sonhos sonhados juntos.

Aos amigos: Dani e Pedro, pela singeleza de partilhar a singularidade de formar uma família juntamente com o pequeno Antonio. Estar junto de vocês e de sua família, nesses últimos dois anos, muitas vezes, se constituiu num refúgio para mim e minha família; Renata Cabral, por se fazer presente, apesar das minhas ausências. Por acreditar, torcer e se disponibilizar; Rodrigo Lucas e a Keyse, pelos esforços em me ajudar, seja em uma tradução ou na busca de livros; Felipe Joaquim, pelas longas e estimadas conversas em uma época em que conversar e viajar para Caruaru era meu único refúgio. Apesar da distância, tenho certeza que contei e conto com suas boas energias. Grata.

Aos meus anjos da guarda: Janaína, Mitsy, Renata, Bia e Betânia, com as quais convivi pouco, mas que, talvez, sem elas eu não estivesse aqui. Vocês me possibilitaram enxergar uma Ana que nem eu sabia que existia. Obrigada de todo coração pela força que vocês me possibilitaram descobrir em mim.

Gostaria também de agradecer aos companheiros de jornadas acadêmicas, de viagens de ônibus, conversas de parada, de grupos de estudo. Obrigada, amigas e amigos, pelas boas energias: Veridiana Alves, Cassiana Maria, Alessandra Santos, Manuela Souza, Gisele, Beth, Paula, Amanda Kelly, Milena, Musa Antonino, Vaninha, Luciene, Dayane, Poly, Janeh, Elizangela, Nayana, Anderson, Manuela Dias, Julia, Antonieta, Fabiana Moura, Djailton, Tatiana Brasil, Renata Camargo, Sidney, Gelson, Rossana, Nyrluce, Danila, Alex, Silvana, Carla, Marcela, Gilmara e Reginaldo.

Ao meu refúgio das quartas, que depois passou para as terças, chamado Inlujovem. Grata a Antonio, Nezas, Silbert, Bell, Dani, Dashinny, Jefferson, Kevin, Lucas e Rob, pelo

acolhimento, por me permitir ser. Encontrar com vocês me fez encontrar, em certos momentos, comigo mesma. Não tenho palavras suficientes para expressar o bem que vocês me fazem. Vocês virão comigo aonde eu for. Com vocês aprendi a compartilhar palavras, gestos, emoções, ideias, informações, conhecimento. Aprendi a compreender sorrisos, às vezes mais baixos ou às vezes altos, um silêncio, um abraço, um aperto de mão, uma discordância. Aprendi a escuta generosa, e por vezes audaciosa, de quem me dá a palavra. Aprendi a me aproximar do outro e me tornar próximo. Aprendi a conviver com o ímpeto da vida que pulsa latente em cada um, e que me faz sair da inércia do meu mundo e me coloca em movimento com outros mundos. Aprendi que posso concordar e discordar, nem por isso vou deixar de ser acolhida. Aprendi a lidar com a frustração de nem sempre ter as respostas que gostaria, pois elas são expressões de seres únicos e experiências únicas. Aprendi a estar junto e a gostar de estar junto. Aprendi a simplesmente encontrar, nas quartas-feiras, pessoas que me possibilitam ser mais eu.

Grata também a um ser humano que tive o privilégio de encontrar durante este caminho de pesquisa e compartilhar um pouco a vida. Um ser humano que coloriu este trabalho. Que, como quem cuida de uma plantinha, com todo zelo e suavidade, cuidou de regar – com pensamentos, palavras e ações repletas de valores propriamente humanos – a sementinha que eu buscava ver germinar durante o transcorrer desta pesquisa. Grata, meu amigo Antonio!

Agradeço a todos que direta e indiretamente acolheram nossa estadia em suas vidas durante os meses de pesquisa de campo. Uma parte de cada um de vocês segue conosco na busca pela nossa integralidade. Não temos como pagar o que vocês fizeram por nós, mas gostaríamos que, ao longo do trabalho, pudéssemos honrar suas disponibilidades e abertura. Desse modo, muito obrigado aos dirigentes, aos funcionários, aos educandos e aos educadores de todas as instituições!

Grata a toda equipe que compõe o programa de pós-graduação em Educação da UFPE. Um “muito obrigado” especial à Morgana, Karla, Shirley, Camila Costa, Izabela e Thais. Obrigada também à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento da pesquisa.

Gostaria de agradecer a todos os inesquecíveis educadores que passaram na minha vida e que, de certa maneira, continuam presentes. Vocês me ensinaram mais do que conteúdos; me afetaram, possibilitaram refletir sobre mim mesma e o meu ser neste mundo. Grata a você, tia Maria, Cristiane Monteiro, Telzita, Alexandre Luna, Marta Luna, Alexandre Estevão, Alexandre Beltrão, Ericka, Rosilda Arruda, André Ferreira, Thereza Didier, Daniel

Rodrigues, Danielle Bastos, Evson Malaquias, Ana Lúcia Borba, Kátia Ramos, Dayse Moura, Cristiane Pessoa, Everson Melquíades, Rosinalda Telles, Clarissa Martins, Janete Lins, Aurino Lima.

À professora Tatiana, pelos ensinamentos, incentivos, fé, crença, acolhimento, livros e amizade. Não tenho palavras para dizer o quanto você foi e é importante na concretização deste trabalho e em minha formação profissional e humana. Obrigada, professora Tati.

Ao professor Alexandre Freitas, pelo fascínio instaurado no seu gesto de dar aula. Pelo acolhimento de sempre, pelos ensinamentos, pela disponibilidade e atenção com a qual sempre me tratou. Por seu apoio no delineamento e tessitura deste e de outros trabalhos.

Ao professor Ferdinand, que me deixou de legado um pouco mais de confiança em mim e no ser. Pois seu gesto de me acolher e confiar em mim, em minhas intuições, me possibilitou me ver de outro modo, enxergar o mundo de outra forma. Espero que essa herança reverbere ao longo do meu caminhar e que não fique perdida no tempo. Grata, professor.

Agradeço a Rodrigo pela paciência, correções de textos, reflexões, conversas, risadas, pelo não incômodo em dividir os ambientes da casa com os livros que eram espalhados, pela ajuda nas traduções, transcrições, pela sua leitura crítica ao que escrevia, pelas tempestades de ideias promovidas. Por sonhar junto comigo e percorrer o caminho de concretização dos sonhos. Por me ajudar a ser uma mãe e por querer ser um pai. Pela sua generosidade, pela sua humanidade genuína, pelo amor que emana da sua presença. Meu muito obrigada a meu companheiro de alma, de coração, de VIDA.

À minha filha Mariah Cecília, pela sua existência tão iluminada e cheia de vida. Por seus gestos de compreensão, expressos às vezes em uma fala singela: "Mamãe, eu rezei; então você não fica preocupada. Fica bem, tá? Vai ter tempo para você conseguir". Grata, minha filhotinha. Deixo aqui registrado que sem a sua existência este trabalho não poderia ter sido feito por mim, pois foi a partir da sua existência que pude sentir com mais intensidade a torrente da dádiva circular! Grata.

Gostaria de finalizar agradecendo a Deus por me presentear com a vida e a presença singular de cada uma dessas pessoas. No mais, acredito que todas elas, direta ou indiretamente, contribuíram com o gestar e o desenvolver deste trabalho; o qual não chegou ao fim. Grata a todos! E como diria o avô do Pequena Árvore¹: "Da próxima vez, será melhor".

¹ Personagem do filme: A Educação de Pequena Árvore.

*“Mas a vida humana não tem preço: lhe foi dada de graça,
e é levada sem pagamento”.*
Carson McCullers

Resumo

O presente estudo tem como objeto de pesquisa a dádiva de si. O objetivo geral foi caracterizar esse tipo de dádiva a partir da intersecção entre a noção de dádiva em Marcel Mauss e a compreensão de duração e de moral em Henri Bergson, apontando sinais dessa forma de dádiva na prática pedagógica dos educadores (remunerados ou não, formais ou não formais) e suas contribuições para a formação humana dos educandos. Caracterizando-se enquanto um estudo qualitativo, este trabalho se ancorou nas abordagens metodológicas fenomenológico-hermenêuticas. Os instrumentos metodológicos utilizados foram: fichamentos do marco teórico; entrevistas semiestruturadas; e observações participantes. A partir da delimitação da dádiva de si, depreendeu-se que essa ação é um movimento interior que evidencia o valor dos vínculos estabelecidos; elucida o acolhimento à singularidade; propicia uma aproximação com os valores próprios e se repousa sobre o movimento de uma ação ética. Empiricamente foram realizadas entrevistas com educandos de três instituições educacionais do Recife (duas delas de educação não formal e uma de educação formal), para se chegar a dois educadores de cada instituição, os quais, posteriormente, foram entrevistados em dois momentos e tiveram suas práticas observadas. Mediante as entrevistas e observações, constatou-se que os educadores observados apresentaram fortes indícios de dádiva de si, e que, independente da remuneração ou não, das características das instituições, o fenômeno da dádiva de si esteve presente em suas práticas pedagógicas. Esses momentos de dádiva de si se constituíram como um convite aos educandos a buscarem os valores humanos que lhes são próprios, contribuindo para a formação humana deles. Pôde-se dizer que esse tipo de dádiva é fecunda dos valores propriamente humanos, que os gesta e ao mesmo tempo os emana. Ela advém de uma moral aberta, que, em algum momento, foi suscitada por outra dádiva que durou. É, portanto, um movimento humanamente criador.

Palavras-Chave: Duração. Moral aberta. Dádiva. Dádiva de si. Formação humana.

Abstract

This study has as its research object the gift of self. Its general objective was to characterize this type of gift as from the intersection between the concept of gift in Marcel Mauss and the understanding of duration and morality in Henri Bergson, pointing signs of this form of gift in the pedagogical practice of educators (whether remunerated or not, formal or non-formal) and their contributions to students' human formation. Characterized as a qualitative study, this work is anchored in phenomenological-hermeneutical methodological approaches. The methodological instruments used were: book reports of the theoretical framework; semi-structured interviews; and participant observations. From the definition of the gift of self, understood up that this action is an inner movement that evidence the value of the links established; elucidates the reception of singularity; provides an approach to the own values and rests on the movement of an ethical action. Empirically, interviews were conducted with students of three educational institutions of Recife (two non-formal education of them and one formal education) to reach two educators from each institution, which were later interviewed on two occasions and had their practices observed. Through these interviews and observations, it was found that the observed educators had strong evidences of gift of self, and that regardless of the remuneration or not, of the characteristics of the institutions, the gift of self phenomenon was present in their pedagogical practices. These gift of self moments were constituted as an invitation to students to seek their own human values, contributing to their human formation. It was possible to say that this kind of gift is fecund of properly human values, it's gestate and at the same time emanates these values. It comes from an open morality, that at some point was raised by another gift that lasted. Therefore, it is a movement humanly creator.

Keywords: Duration. Open morality. Gift. Gift of self. Human Formation.

SUMÁRIO

1. DESVELANDO E TECENDO OS PRIMEIROS CONTORNOS DO NOSSO OBJETO: INTRODUÇÃO DE ALGUNS DOS SEUS HORIZONTES	14
1.1. RESGATANDO MEMÓRIAS: PRIMEIRAS RAZÕES E ORIGEM DA PESQUISA	16
1.2. OBJETO, OBJETIVOS E REFERENCIAL BÁSICO	18
1.3. IMPORTÂNCIA DA PESQUISA	21
2. DIALOGANDO COM AS LENTES EPISTEMOLÓGICAS PARA TECER OS CAMINHOS DA PESQUISA	25
2.1. CAMPO DE PESQUISA E SUJEITOS	29
2.2. CAMINHOS METODOLÓGICOS: PROCEDIMENTOS, INSTRUMENTOS DE COLETA E PERSPECTIVAS DE ANÁLISE	31
3. ENTRECruzando VIDAS E OBRAS DE HENRI BERGSON E MARCEL MAUSS	35
3.1. HENRI BERGSON: BREVES APONTAMENTOS DE VIDA E OBRA	35
3.2. MARCEL MAUSS: UMA BREVE JORNADA PELA VIDA E OBRA DO TEÓRICO DA DÁDIVA	38
3.3. BERGSON E MAUSS: INTERPRETAÇÕES DE UMA INTERSECÇÃO	40
4. DISCUSSÃO SOBRE A DURAÇÃO E A MORAL PARA BERGSON ..	44
4.1. CONTEXTO HISTÓRICO: O “NÃO” DE HENRI BERGSON À SUPREMACIA DA RAZÃO E AS NOVAS LENTES PARA ENXERGAR O HUMANO	44
4.1.1. O ser humano através da lente bergsoniana: a complementariedade entre o estático e o dinâmico	46
4.2. O TEMPO EM HENRI BERGSON: O FLUIR DA DURAÇÃO	48
4.3. A PRESENÇA DA MORAL FECHADA E DA MORAL ABERTA NO SER HUMANO	51
4.3.1. Especificidades da moral fechada	51
4.3.2. Características e o resplandecer da moral aberta	53
4.3.3. As essências das morais bergsonianas e os primeiros delineamentos da relevância da duração e da moral aberta para a compreensão do fenômeno da dádiva de si	55

5. A DÁDIVA EM SUAS MÚLTIPLAS TESSITURAS E PERSPECTIVAS	57
5.1. BREVE DISCUSSÃO HISTÓRICA SOBRE A DÁDIVA	57
5.2. ELEMENTOS IMPORTANTES PARA A COMPREENSÃO DA DÁDIVA: A SIMBOLOGIA E O FATO SOCIAL TOTAL	58
5.2.1. A dívida do ponto de vista simbólico e a obrigação-livre da dádiva	60
5.3. <i>HAU</i> E <i>MANA</i> : ELEMENTOS TRANSCENDENTES NO CICLO DA DÁDIVA	61
5.4. OS VÁRIOS TIPOS DE DÁDIVA	63
5.4.1. A dádiva de si: fagulhas de nossa humanidade	67
5.4.1.1. Retomada dos elementos significativos à compreensão da dádiva de si	68
5.4.1.2. Vestígios da dádiva de si na vida de Mauss	69
5.4.1.3. Delimitação da dádiva de si: caminhos de aproximação	78
6. PENSANDO A FORMAÇÃO HUMANA À LUZ DA DÁDIVA DE SI	81
7. ANÁLISES	87
7.1. ACOLHIMENTO, ABERTURA E CUMPLICIDADE: A PORTA DE ENTRADA PARA O ESTABELECIMENTO DOS LAÇOS INTER-HUMANOS E DA CONFIANÇA	87
7.2. OS LAÇOS/VÍNCULOS INTER-HUMANOS: AS SUTILEZAS QUE EXTRAPOLAM OS CONTEÚDOS QUE “SE ENSINAM E SE APRENDEM”	91
7.3. A REALIZAÇÃO VISTA PELOS OLHOS DE QUEM SE DOA: PEQUENAS VITÓRIAS DA HUMANIDADE	94
7.4. A EDUCAÇÃO NOS LIMITES E POTENCIALIDADES DA DIVERSIDADE HUMANA: A IMPORTÂNCIA DA VALORIZAÇÃO DAS SINGULARIDADES	98
7.5. CONFIANÇA: CONSTRUÇÃO COLETIVA QUE RETROALIMENTA OS SERES E OS VÍNCULOS HUMANOS	101
7.6. A RESPONSABILIDADE/COMPROMISSO DOS EDUCADORES PARA COM SEUS EDUCANDOS: A TRADUÇÃO COTIDIANA DA LIVRE-OBRIGAÇÃO QUE BROTA DA DÁDIVA	104
7.7. DURAÇÃO: A INTERLIGAÇÃO ENTRE DÁDIVAS DOADAS, DÁDIVAS RECEBIDAS E DÁDIVAS RETRIBUÍDAS – PASSADO, PRESENTE E FUTURO IMBRICADOS NUM AGIR ÉTICO E PROPRIAMENTE HUMANO	108
7.8. DIÁLOGO ENTRE NOSSAS ANÁLISES E NOSSOS QUESTIONAMENTOS DE PESQUISA	114

CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	122
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	129
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA DOS EDUCANDOS	130
APÊNDICE C – PRIMEIRO ROTEIRO DE ENTREVISTAS DOS EDUCADORES	131
APÊNDICE D – PRIMEIRO ROTEIRO DE ENTREVISTAS DOS EDUCADORES	132

1. DESVELANDO E TECENDO OS PRIMEIROS CONTORNOS DO NOSSO OBJETO: INTRODUÇÃO DE ALGUNS DOS SEUS HORIZONTES

Se, do espírito, o ser é indubitável, a ética é assim devolvida ao seu fundamento para ser a norma da existência implantada no ser – de – dom.
Bruaire

Vivemos em um tempo em que se propaga a ideia de que tudo pode ser explicado pela lógica do utilitarismo². Dentro dessa lógica, a ação humana é reduzida à satisfação dos desejos que são, em sua maioria, introjetados pela sociedade. Segundo Caillé (2011), a nossa sociedade está exposta a um grave problema que não se restringe apenas à privatização generalizada e à subordinação de todas as vertentes de ação a uma ordem mercadológica e financeira preponderante, mas à sujeição de todas as nossas ações “a uma lógica de avaliação quantificada” (CAILLÉ, 2011, p. 01).

Nessa direção, parece-nos que a compreensão de ser humano na atualidade passa a ser condicionada à lógica utilitarista. Nessa mesma direção, Santos M. (1999, p.8) afirma que “o mundo do pragmatismo triunfante é o mesmo mundo do ‘salve-se quem puder’, do ‘vale-tudo’, justificados pela busca apressada de resultados cada vez mais autocentrados, por meio de caminhos sempre mais estreitos [...]”.

Apesar desse diagnóstico alarmante acerca da vida pragmática utilitária, discordamos de que ela seja de fato triunfante e de que a ação humana se paute apenas em interesses materialistas e egocêntricos. Pensamos que essa é uma ideia potente a partir da modernidade³, mas que não podemos considerá-la fundamentalmente a razão do existir humano, pois, como bem afirma Nilson Machado,

Nascemos no seio de uma família, gostamos de cultivar relações afetivas e de amizade, de fazer doações espontâneas, como a de um cumprimento, de um sorriso, do lugar na fila ou no trânsito... Não nascemos de um negócio, de uma transação comercial, e mesmo aqueles que dedicam a vida a acumular bens, quando não se reduzem a animais ou a máquinas, em algum momento da vida, sentem a

² O utilitarismo caracteriza-se pela articulação de uma proposta positiva - somente os sujeitos pertinentes da ação são os indivíduos que procuram maximizar racionalmente a satisfação de seus próprios interesses ou preferências - e de uma proposta normativa: é justo (bom, bem, certo) aquilo que concorre para a maximização do bem-estar do maior número possível de sujeitos. (CAILLÉ, 2002).

³ Atentamos para o fato de que a modernidade foi reduzida à lógica utilitária. Nessa direção, D’Angelo (2006, p. 01) afirma que na modernidade “[...] a significação de cada coisa passa a ser fixada pelo preço”. Apesar da redução da modernidade a essa lógica, sabemos que isso não caracteriza sua totalidade, pois ideias valorosas, humanamente falando, como a boa natureza do homem de Rousseau, ou o imperativo categórico de Kant, datam desse período.

necessidade de atitudes generosas, sinceras ou meramente aparentes – o que importa pouco, uma vez que a própria hipocrisia pode ser considerada uma reverência, uma homenagem que o vício presta à virtude (2004, p. 13).

Sendo assim, em conformidade com as palavras de Machado, e indo para além delas, podemos dizer ainda que somos seres que podemos e fazemos diferente do que nos é forjadamente colocado como natural, mesmo com todo esse modelo societal utilitário, que ao longo da modernidade vem afastando o homem de seus valores mais humanos. Como exemplo do que estamos falando, basta analisarmos o número cada vez mais significativo de pessoas que doam parte do seu tempo para se dedicarem a outras pessoas, inclusive para educá-las⁴. Isso nos permite desconfiar da lógica do “salve-se quem puder” e nos faz ver que o agir humano não pode ser reduzido ao *modus operandis* utilitário. É importante enfatizar que, quando falamos de valores mais humanos, estamos nos referindo aos conceitos que Röhr (2013) aponta como sendo relacionados à dimensão espiritual, como, por exemplo, o amor, a esperança, a amizade, a liberdade, a verdade, a união etc⁵.

A partir destas constatações mais gerais, e sabendo que a educação, ao longo da história, tem sido utilizada como disseminadora de modelos ‘ideais’ de cidadão para as diversas sociedades, Rodrigues (2002, p. 29) reflete que a educação na contemporaneidade “foi confinada ao espaço e tempo escolares e estes aos interesses privados do mercado”. Indo mais além, Röhr (2013) nos diz que a educação na atualidade tem privilegiado os interesses e os valores da economia e da política, o que acaba por promover uma fragmentação na formação humana. Não obstante, por sermos seres de múltiplas dimensões⁶, a educação deveria contribuir para o desenvolvimento de todas elas e não negligenciar ou supervalorizar uma em detrimento de outra.

Contudo, como já anunciamos, o projeto ao qual modernidade foi reduzida é focado na percepção do humano enquanto ser de desejos individuais. Nesse sentido, a busca pelo desenvolvimento de sua integralidade não é cabível, já que este desenvolvimento está atrelado aos valores próprios do ser humano, os quais se opõem a esta lógica individualista utilitária. No entanto, como já afirmamos, não acreditamos nessa imagem torpe de que tudo está fadado ao utilitarismo. Acreditamos que isso é apenas um horizonte atraente à primeira vista, mas que existem outros horizontes tão vivos e reais. Nossa pesquisa visa desvelar alguns desses horizontes, dialogar com eles e contribuir, desse modo, para tecer pontes entre esses

⁴ Para um melhor detalhamento deste assunto, ver Lira *et. al.* (2013).

⁵ Ver capítulo 6.

⁶ Röhr (2013) argumenta que o ser humano possui múltiplas dimensões e as subdivide em dimensões básicas e transversais. Faremos uma discussão melhor sobre esse assunto no capítulo 6.

horizontes e a formação humana. Por hora, salientamos que os horizontes que escolhemos para dialogar dizem respeito à ideia de dádiva⁷ de Marcel Mauss, aos conceitos chaves de duração⁸ e moral⁹ de Henri Bergson e à percepção de formação humana ancorada no pensamento de Ferdinand Röhr. Esses horizontes não foram escolhidos aleatoriamente; emergiram da busca por uma compreensão de mundo pautada em valores mais humanos, ou, talvez, da fuga de um mundo sem magia, sem a doce presença do espontaneamente *eu*, que só se revela / se *dá* ante um espontaneamente *próximo*. Nas próximas linhas deste trabalho, detalharemos nossas justificativas, nossos objetivos e objetos de pesquisa.

1.1. RESGATANDO MEMÓRIAS: PRIMEIRAS RAZÕES E ORIGEM DA PESQUISA

Como temos que dar um “começo” ao surgimento desta pesquisa, optamos por falar de nossas vivências enquanto pedagogos em formação. Nossa trajetória como estudante do curso de Pedagogia nos possibilitou diversos contatos com teorias sobre a educação, em aulas, palestras e congressos, bem como com a prática educacional em estágios, observações e participação em espaços educacionais escolares e não escolares. Esse emaranhado de vivências nos permitiu perceber que o educando não é um mero e passivo receptor de informações, pois possui vontades próprias. Dessa forma, o ato educacional transcende o processo cognitivo de ensino e de aprendizagem e requer mais do que bons métodos de ensino. Como pontua Araújo (2009), quando focamos nossas expectativas na racionalidade, em relação ao sujeito, nos arriscamos em seguir a direção proposta por René Descartes, fragmentando o sujeito e negligenciando todas as suas potencialidades emocionais, artísticas, espirituais etc.

⁷ Para Mauss, a dádiva é movida pelo ciclo da tríade do dar, receber e retribuir. Por essência, a dádiva é uma teoria que fala sobre as motivações humanas que fundamentam as circulações de bens e de mercadorias na sociedade, numa perspectiva diferente da perspectiva moderna: o comportamento humano pode, sim, ser explicado a partir da constituição e manutenção de vínculos sociais. A dádiva, portanto, “serve antes de mais nada para estabelecer vínculos” (GODBOUT, 1999, p. 14). E é justamente esse lado mais humano, alternativo à pura racionalidade calculista do que é “útil”, que pensamos ser relevante para o debate educacional acerca da formação humana. Fazemos análises mais detalhadas no capítulo 5.

⁸ Bergson, por ter uma compreensão de tempo diferenciada da concepção cronológica, utiliza o termo ‘duração’ para designar o que ele entende por tempo. Neste momento só temos o intuito de apontar uma breve explicação do que seria a duração bergsoniana. Desse modo, nos valem das palavras de Vieillard-Baron: “A duração é jorrar da imprevisível novidade; ela não é estritamente linear, no sentido que o presente colore o passado da sua nuance e assim o modifica” (2007, p. 19). O pensamento de Bergson irá ser mais detalhado no capítulo 4.

⁹ Para Bergson existem dois tipos de moral uma fechada e outra dinâmica. A moral fechada seria a responsável pelo inculcamento das regras e valores da sociedade; já a moral aberta é a responsável pelos atos advindos de nosso eu mais profundo.

Sendo assim, buscamos nos aproximar de linhas de pensamento que refletissem a educação para além da racionalidade instrumental¹⁰ e dos ditames utilitários. Foi dentro dessa perspectiva que nos aproximamos da concepção de educação enquanto processo de formação humana, tal qual pontuada por Röhr¹¹. Ao mesmo tempo em que houve essa aproximação, estreitamos laços com as concepções filosóficas de Henri Bergson – a partir de nossa inserção em um grupo de pesquisa de iniciação científica da Universidade Federal de Pernambuco¹² – e com as ideias de Marcel Mauss – a partir de um congresso sobre o subdesenvolvimento da América Latina no ano de 2010, realizado na Universidade Rural de Pernambuco¹³. A partir do nosso contato com os escritos desses teóricos, notamos uma propensão de ambos em sair da lógica da racionalidade instrumental, demonstrando uma abertura para olhar a realidade a partir de lentes que considerem outras dimensões do humano e não somente a dimensão racional.

Seguem alguns elementos aparentemente enigmáticos das teorias desses autores que nos fazem perceber o quanto eles se distanciaram dos horizontes usuais de compreensão da realidade e se aproximaram das sutilezas da existência humana. Nas palavras de Bergson, todos temos *elã vital*¹⁴ e intuição. Sobre o “tempo”, esse filósofo afirmou que não deve ser entendido enquanto espacializado, estático, mas, sim, enquanto algo fluído, em constante movimento. Em relação à moral, ele pontuou que existe uma moral¹⁵ que não está condicionada às normas sociais. Nas palavras de Mauss, em nosso agir no mundo, o qual *é pautado na dádiva*¹⁶, paira o *mana*¹⁷. Notamos que, para esses pensadores, o sentido da vida ou do existir humano não pode ficar simplesmente restrito a condicionamentos externos.

¹⁰ Para entendermos este termo achamos válido apontar o seguinte: ao falar da razão instrumental, Horkheimer (2002, p. 29) afirma que “a razão tornou-se algo inteiramente aproveitado no processo social. Seu valor operacional, seu papel de domínio dos homens e da natureza tornou-se o único critério para avaliá-la”. Nessa direção Goergen (2010, p.62) pontua que, na sociedade atual, engendra-se “o discurso da individualidade, do conhecimento e das competências centrais ao mundo exigente e competitivo do mercado”; mais adiante, esse autor defende que esse discurso está intimamente atrelado à razão instrumental.

¹¹ Segundo este teórico a intencionalidade da formação humana é “tornar o homem homem, nesse segundo sentido, de desenvolver nele o que tem de mais humano e que não é simplesmente resultado da sua maturação natural. Isso não implica a crença de que a plena realização de todas as potencialidades humanas seja possível. Trata-se de um processo de aproximação” (RÖHR 2007, p. 57).

¹² Este grupo pesquisava sobre a formação docente, a partir de alguns conceitos trabalhados por Henri Bergson, como intuição, duração e memória.

¹³ Neste congresso o sociólogo Paulo Henrique Martins falava sobre o Mouvement Anti-Utilitariste des Sciences Sociales (M.A.U.S.S.) e sobre a lente que este movimento utilizava para refletir acerca da sociedade; uma lente que subvertia e questionava os valores da sociedade moderna, do modus operandis utilitário.

¹⁴ Para uma melhor compreensão deste termo, ver capítulo 4.

¹⁵ Explicaremos este assunto no capítulo 4.

¹⁶ Trataremos deste assunto no capítulo 5.

¹⁷ Esboçaremos alguns comentários acerca deste tema no capítulo 5.

Resgatando um pouco mais de nossas memórias, podemos dizer ainda que esta pesquisa também é fruto de algumas inquietações que surgiram durante a realização do nosso Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia (TCC). Na época, mobilizamos a noção de dádiva de Marcel Mauss e a noção de tempo de Henri Bergson para compreender os motivos que levam alguns pedagogos a doarem parte do seu tempo à educação de pessoas em espaços não-formais de educação. Essa atitude dos(as) pedagogos(as) não pode ser explicada a partir do viés racionalista utilitário. No entanto, a partir da interligação entre a dádiva maussiana e a duração bergsoniana, atrelando-as às narrativas de vida de pedagogos(as) que atuam em uma associação da sociedade civil em um bairro do Recife, chegamos à compreensão de que a doação de tempo de alguns pedagogos em espaços de educação não formal pode estar respaldada numa dádiva vivida anteriormente, ou seja, em uma dádiva recebida que perdurou e os impulsionou a também agir de forma dadivosa.

Nossa compreensão, a partir de nosso TCC, é que a dádiva pode ser fruto de um movimento interior, uma vez que, para existir e se manter viva dentro de nós, a dádiva se originou num momento passado, se mantém presente no agora e, ao mesmo tempo, considera o futuro ao “cuidar do presente”. Ou seja, à semelhança da duração bergsoniana, onde “passado, presente e futuro” não são vistos separadamente, a dádiva pode representar um movimento de duração interior. Cautelosamente evitamos afirmar que a ação dadivosa *é* resultado de um movimento interior e preferimos apenas dizer que ela *pode ser*, pois acreditamos que este tipo de proposição não pode ser uma afirmação categórica. Assim, nossas constatações são reflexos de aproximações, mas não de certezas absolutas.

Vale ressaltar também que foi a partir de algumas leituras realizadas durante o TCC que percebemos que Bergson e Mauss tiveram suas vidas entrecruzadas em alguns momentos. Ambos leram as obras um do outro e, muito embora aparentemente não convergissem, acabaram deixando rastros em suas obras e em seu agir no mundo de que tinham mais em comum do que pressupunham.¹⁸ E foi nesse percurso que a atual pesquisa foi gestada, a partir deste emaranhado de conexões entre pessoas, encontros, vivências e teorias.

1.2. OBJETO, OBJETIVOS E REFERENCIAL BÁSICO

¹⁸ Esta é uma interpretação nossa, a partir das leituras hermenêuticas que fizemos de algumas de suas obras e de algumas de suas biografias. Tivemos acesso à biografia de Bergson nas obras de Abbagnano (1994) e Huisman (2001). Em relação à biografia de Mauss, pudemos lê-la a partir dos escritos de Fournier (2006).

Um ponto de vista é apenas a vista de um ponto.
Leonardo Boff

Falar sobre a dádiva é algo encantador e, ao mesmo tempo, torna-se também um desafio, uma vez que não existe um consenso sobre o que é a dádiva. Segundo Marcel Mauss (2008), não podemos falar de apenas um tipo de dádiva. Desse modo, essa temática, por mais instigante que seja (em virtude da sua relação com o processo de humanização do homem) torna-se complexa e, por vezes, resvaladiça.

Mais ainda: se investigar a dádiva já requer um trabalho analítico minucioso, imagine-se então falar de um tipo de dádiva pouco abordado e pouco delineado teoricamente, que é o caso da chamada *dádiva de si*¹⁹. É justamente esse tipo de dádiva – *dádiva de si* – que se constitui como nosso objeto de pesquisa. A ideia é tentar compreendê-la e extrair algumas implicações para o processo de formação humana²⁰.

Vamos agora esboçar algumas considerações acerca desse tipo de dádiva. Em primeiro lugar concordamos com Godbout, estudioso canadense conhecido por seus estudos sobre a dádiva maussiana, quando o mesmo afirma que “a dádiva é um movimento da alma” (1998, p.118). O que faz com que a tríade do ciclo da dádiva (dar, receber, retribuir) gire, alcance e gere valores humanos é justamente nossa alma, nosso espírito. Sendo assim, acreditamos que a dádiva, quando realmente advém de uma aproximação com o nosso espírito, é capaz de fomentar a nossa humanidade e de transbordar para outras pessoas, suscitando nelas o que há de mais humano.

Quando a dádiva é realmente uma doação de si, no sentido de dar algo que só você tem por ser um ser único, é capaz de afetar quem a recebe e de provocar no outro valores humanos; não uma gratidão piegas de “eu lhe devo”, mas, sim, um sentimento de dívida livre e criadora que dura e transborda para a vida em geral, não só das pessoas envolvidas, mas, também, de outros ciclos relacionais. Um exemplo que nos faz exercitar esse tipo de pensamento é quando recordamos dos professores que passaram ao longo da nossa trajetória educacional. Foram vários; mas existiram aqueles que nos fizeram pensar sobre nós mesmos,

¹⁹ Quando este tipo de dádiva aparece em estudos, é, na maior parte das vezes, utilizado apenas como uma expressão. Em nossas pesquisas bibliográficas, não encontramos nenhum teórico que elucidasse esse termo; talvez porque a sua definição seja óbvia demais. Isso fica evidenciado no artigo de Marcel Fournier intitulado “Marcel Mauss ou a dádiva de si” (1993). Nesse artigo, Fournier trata da vida de Mauss, mas não chega a aprofundar o que ele está chamando de dádiva de si.

²⁰ Escolhemos, especificamente, este tipo de dádiva porque no TCC nos questionamos muito sobre que tipo de dádiva estava presente naquelas ações de doação de tempo. Começamos, então, a pesquisar sobre os tipos de dádivas existentes e, intuitivamente, acreditamos que na dádiva de si estão presentes valores humanos que são indispensáveis para a formação humana.

sobre nossas atitudes, sobre nosso comprometimento, sobre nossa caminhada no mundo. Esses professores, através de suas aulas, atitudes pedagógicas e convicções, contribuíram para nosso ser e nosso querer ser uma pessoa melhor. Não impuseram suas verdades; possibilitaram-nos pensar que podíamos ser melhores, através de suas presenças e ações. O que percebemos é que esses educadores doavam para nós algo único que só eles tinham. Não temos como descrever de forma adequada esse fenômeno, mas podemos dizer que isso, em grande parte, é o que nos impulsionou e impulsiona a ter atitudes respaldadas em valores humanos, valores éticos.

Dentro dessa perspectiva, a *‘dádiva de si’*, a nosso ver, é um movimento que emerge de uma dimensão mais sutil que a racional; advém da dimensão ética perpassada pela dimensão básica espiritual, ou, usando as palavras de Bergson, é oriunda de um impulso movido pela duração interior e que permite que nos abramos para um movimento de moral dinâmica. Segundo esse autor, esse tipo de moral é um apelo que inunda o ser; é a encarnação do excesso que transborda os limites do comum e da moral social, capaz, portanto, de transformar a inteligência e mover a vontade (BERGSON, 2005, p.13). Em outras palavras, a moral dinâmica é um movimento interior que impulsiona à ação conectando-a não apenas a um grupo social específico, mas, sim, a toda humanidade. Nesse mesmo sentido, Röhr (2013, p.99) afirma que o “compromisso ético, assumido incondicionalmente, restringe-se à pessoa que o percebeu. A pessoa que passa pela experiência sabe que é uma exigência a si própria”.

Com base nesse entendimento geral, nossa pesquisa questiona, primeiramente, se a *dádiva de si* presente na prática pedagógica de educadores de espaços formais e não formais de educação²¹ tem que, necessariamente, estar desvinculada de alguma remuneração financeira. Em seguida, nos questionamos como se manifesta a *dádiva de si* por parte de educadores em espaços educacionais formais e não formais de educação, e de que forma essas manifestações contribuem para o processo de formação humana dos educandos.

Partimos do pressuposto de que, apesar da lógica educacional vigente (pautada na economia e na política), encontramos educadores (remunerados e não remunerados) que transcendem essa lógica e, através de suas práticas pedagógicas, algumas delas respaldadas na *dádiva de si*, contribuem para a formação humana dos educandos. Sendo assim, nosso

²¹ Optamos por espaços formais e não formais de educação uma vez que em nosso TCC confrontamos-nos com a questão se a *dádiva de si* se manifesta independentemente da remuneração ou da não remuneração dos educadores. Sendo assim, na atual pesquisa, buscamos expandir nossas linhas de percepção e procuramos observar o fenômeno em três espaços: dois de educação não formal (sendo um em que a maior parte dos educadores não é remunerada, e outro em que todos os educadores são remunerados) e um de educação formal. Desse modo pretendemos mostrar que a *dádiva de si* pode ser manifestada por qualquer educador, independente do espaço em que atue e da presença ou não da remuneração.

propósito é caracterizar a *dádiva de si* a partir da intersecção entre a noção de dádiva de Mauss e a compreensão de duração e de moral de Bergson, apontando sinais dessa forma de dádiva na prática pedagógica dos educadores (remunerados e não remunerados) e suas contribuições para a formação humana dos educandos.

Especificamente, nosso trabalho se propõe a:

- a) mapear a noção de dádiva a partir de Mauss e teóricos afins, e a concepção de duração e de moral de Bergson, interligando essas teorias para compor e caracterizar o que estamos chamando de *dádiva de si*;
- b) interpelar as práticas pedagógicas, buscando identificar possíveis manifestações da *dádiva de si*, e perceber se esse tipo de dádiva pode ser manifestada tanto em educadores remunerados quanto em educadores não remunerados;
- c) apontar, a partir da interligação entre o estudo teórico sobre a dádiva de si e as observações realizadas no campo, possíveis sinais das contribuições desse tipo de dádiva para o processo de formação humana dos educandos.

Em relação ao nosso escopo teórico, podemos dizer que, concernente à temática da dádiva, utilizamos a percepção de Marcel Mauss (2008; 2009), bem como autores afins como: Bruaire (2010), Caillé (1998; 2002), Freitas (2005; 2013), Gilbert (2003), Godbout (1998; 1999; 2000), Godelier (1996), Martins (2002; 2004; 2008; 2013) e Ricouer (2007). Em relação à discussão sobre a moral bergsoniana, nos apoiamos nos escritos do próprio Bergson (1979a; 1979b; 2005; 2006; 2009) e em Huisman (2001), Pinto (2010), Trevisan (1995) e Vieillard-Baron (2007). Para demarcar o campo teórico da formação humana utilizamos Policarpo Júnior (2010), Rodrigues (2002) e Röhr (2010; 2013).

Ressaltamos ainda que esses são autores que nos fazem pensar sobre os vários sentidos de nossa temática, mas que outros teóricos advindos de nossa pesquisa bibliográfica estão presentes subsidiando a tessitura de novas redes de reflexão e ajudando a desvelar outros pontos de vistas acerca do fenômeno estudado.

1.3. IMPORTÂNCIA DA PESQUISA

*Ver-se-á então que houve e
que ainda há muitas luas mortas, ou pálidas,
ou obscuras no firmamento da razão.*
Marcel Mauss

Nas linhas que seguem procuramos delinear como andam as pesquisas que trabalham com a temática da dádiva; da moral e da duração em Bergson; e da formação humana, uma vez que estes dados nos ajudam a compreender melhor o campo teórico em que estamos enredados, revelando suas possibilidades e seus limites.

Desde o ano de 1998, os estudos sobre a dádiva, aqui no Brasil, têm se intensificado, uma vez que foi nessa época que houve o lançamento do livro *Espírito da dádiva*, de Jaques Godbout, com a colaboração de Alain Caillé. Esse livro, segundo Martins (2008), provocou um redirecionamento dos estudos sobre essa temática, pois, antes, se encontravam restritos à lógica estruturalista de Lévi-Strauss, a qual reduzia a dádiva a um processo de mera troca. Porém, a mudança de direção nos estudos sobre a dádiva possibilitou que a considerassem, novamente, a partir do ciclo do dar, receber e retribuir elucidado por Mauss.

Mesmo com a intensificação dos estudos dessa temática, ela ainda é pouco explorada no campo educacional brasileiro. É o que nos mostram Lima e Freitas

[...] a partir do levantamento realizado na página eletrônica do Centro de Educação (CE/UFPE) que comporta os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) dos estudantes do curso de Pedagogia, verificamos que, nos últimos cinco anos, dentre os duzentos e onze artigos defendidos, o paradigma da dádiva não foi mobilizado em nenhum trabalho. Ao ampliar o âmbito do sistema de Bibliotecas da UFPE, verificou-se que pouca produção existente, algo em torno de quinze produções acadêmicas entre livros, TCCs, dissertações e teses, localiza-se majoritariamente na área de sociologia e Antropologia. A consulta ao Banco de Teses da Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por fim, permitiu identificar duzentos e quarenta e oito trabalhos de mestrado e doutorado que mobilizam o paradigma da dádiva. Mas, apenas cento e seis apontam para a dádiva na perspectiva de Marcel Mauss. E desse quantitativo, apenas seis são da área de educação (2013, p.2).

A partir desses dados, destacamos a pequena quantidade de trabalhos sobre esse assunto no campo educacional. Sendo assim, apontamos a importância do presente trabalho: uma de suas pretensões é contribuir para a ampliação das pesquisas que tenham a dádiva como temática, pois, a nosso ver, a formação humana não pode prescindir da criação e manutenção de vínculos, que são constituídos a partir da tríade da dádiva. Freitas reflete sobre a dádiva na educação e problematiza:

Ao não ser mais concebida como uma dádiva, a educação passa a circular como um “bem envenenado”, destruindo as bases das dádivas de transmissão nas redes

escolares e desencadeando uma crise generalizada de confiança nas instituições educativas. [...] É preciso, então, levar a questão da formação a sério, ressignificando o sentido social da educação como “bem simbólico”. A educação carrega “algo do doador, o seu espírito”. Este espírito estabelece um vínculo, um compromisso, uma lealdade, um crédito futuro para a retribuição, que atravessa tempos e gerações (2005, p. 127).

Atentamos ainda para o fato de que se são escassas as pesquisas que trabalham com a noção da dádiva de Mauss, ainda são mais escassos os trabalhos que a discutem a partir de uma percepção filosófica. Dentre os artigos, teses e dissertações constantes no Portal da Capes, nos últimos quinze anos, apenas uma pesquisa relaciona a dádiva maussiana a uma compreensão filosófica. Elucidamos essa questão por acreditarmos que estudar a relação entre as categorias-chave bergsonianas e a dádiva maussiana pode constituir-se em um caminho importante na tematização de um “saber capaz de libertar a inteligência dando sentido à existência espiritual” (BRUAIRE, 2010, p. 187). Ou seja, a dádiva, por nos possibilitar a conexão com os valores propriamente humanos, coloca-nos em sintonia com nossa dimensão espiritual.

Achamos válido também pontuar que, a partir da pesquisa que fizemos no Portal Capes sobre os trabalhos que discutiam a duração e a moral bergsoniana, encontramos um número reduzido de sete trabalhos nos últimos dez anos (2003-2013). Esses trabalhos estavam divididos da seguinte maneira: três teses, uma dissertação e três artigos; sendo, apenas, um desses relacionado à educação. A partir desses dados denotamos a pouca influência dessas categorias bergsonianas para a reflexão sobre o processo educacional, e mais que isso, para o pensamento sobre as sutilezas de um agir humano presente na ação educacional.

No que tange à formação humana, também fizemos uma pesquisa no Portal Capes, a qual cobriu o espaço de tempo de dez anos. Desse modo, inúmeros trabalhos apareceram. A partir dessa inúmera quantidade de pesquisa fizemos um refinamento nas buscas, atrelando a formação humana em um primeiro momento à ética e, em segundo, à espiritualidade. Assim, acreditávamos que encontraríamos mais trabalhos relacionados à nossa pesquisa. A partir desse refinamento pudemos encontrar seis trabalhos que relacionavam a formação humana à questão ética, e dois refletindo a formação humana conjuntamente com a espiritualidade. Com isso notamos, mais uma vez, o número ínfimo de pesquisas envolvendo essa temática a uma reflexão mais sutil do humano.

Atentamos que esses dados revelados por nossas pesquisas na Capes nos mostram implicitamente que as categorias que trazemos nesse trabalho são, em sua grande parte, “esquecidas”. Sendo assim, pensamos que essa pesquisa corrobora com a reflexão que estas

categorias são relevantes e impulsionam as reflexões atreladas aos valores propriamente humanos.

Mediante tudo que foi colocado, acreditamos que esta pesquisa pode também suscitar reflexões sobre a presença e a relevância de algumas dimensões humanas, tais como a dimensão básica espiritual e as dimensões transversais, relacional-social, místico-mágico-religiosa e ética²², o que pode contribuir para o fomento de estudos mais específicos acerca da formação humana apreendida em uma chave espiritual. É aqui que nos valem de Limoeiro Cardoso (apud MINAYO, 2000, p. 89) para enfatizarmos a importância da produção de trabalhos científicos como forma de edificar o estudo sobre algum campo do conhecimento:

O conhecimento se faz a custa de muitas tentativas e da incidência de muitos feixes de luz, multiplicando os pontos de vista diferentes. A incidência de um único feixe de luz não é o suficiente para iluminar um objeto. O resultado dessa experiência só pode ser incompleto e imperfeito, dependendo da perspectiva em que a luz é irradiada e da sua intensidade. A incidência a partir de outros pontos de vista e de outras intensidades luminosas vai dando formas mais definidas ao objeto, vai construindo um objeto que lhe é próprio. A utilização de outras fontes luminosas poderá formar um objeto inteiramente diverso, ou indicar dimensão inteiramente nova ao objeto.

Em conformidade com o que afirma Cardoso, pensamos que nossa pesquisa, ao propor uma reflexão sobre a formação humana interligada à dádiva maussiana e à duração e moral bergsoniana, irradia mais um “feixe de luz” sobre o campo educacional, e, assim, contribui para a promoção de novos horizontes nesse campo. Gostaríamos de enfatizar também que temos a compreensão de que não podemos desvendar todas as “luas mortas ou obscuras” (MAUSS, 2008, p. 37) sobre as temáticas aqui abordadas. No entanto, nos sentimos felizes por inserirmos um “feixe de luz” sobre essas temáticas e por acreditarmos que isso reverberará no pensar sobre a formação humana.

²² Pensamos que as dimensões mencionadas, de certo modo, permearão mais enfaticamente as reflexões apresentadas nesta pesquisa, mais do que as outras dimensões. Não queremos, com isso, supervalorizar uma ou outra dimensão, pois temos a compreensão de que nenhuma dimensão deve ser tida como superior, mas sim como complementar às demais.

2. DIALOGANDO COM AS LENTES EPISTEMOLÓGICAS PARA TECER OS CAMINHOS DA PESQUISA

Nas linhas que seguem abaixo, destacamos as lentes que utilizamos para estudar o fenômeno da dádiva de si, tanto teoricamente quanto nas práticas educacionais de alguns educadores. Elucidaremos também dentro de que tipo de pesquisa o presente estudo se alinha.

Segundo Cordeiro (2006, p. 92) “o horizonte é um ponto no qual nunca chegamos, mas ele existe, está lá diante dos nossos olhos, é um marco que orienta nosso agir”. Concordamos com a autora e pensamos que, para chegarmos o mais próximo possível dos horizontes com os quais dialogamos (dádiva, duração, moral e formação humana), necessitamos nos ancorar nas abordagens fenomenológico-hermenêuticas porque, através delas, podemos nos aproximar, de forma mais sutil, da compreensão do fenômeno aqui tratado e deixar abertura para que os sentidos possam emergir ao longo do caminho da pesquisa.

Antes de falarmos mais detalhadamente sobre as razões que nos impulsionam a unir estas abordagens, gostaríamos de explicitar, isoladamente, do que trata a fenomenologia e a hermenêutica. Atentamos que, para compreendermos a fenomenologia, tomamos como base os estudos de Rezende e autores que dialogam com o mesmo; em relação à hermenêutica, nos basearemos nos estudos de Coreth e de autores afins.

Em linhas gerais, a fenomenologia é um método de investigação que ressalta a complexidade da experiência humana e a necessidade de estudar essa experiência de modo a contemplar os múltiplos aspectos que a constituem. Nas palavras de Rezende,

A fenomenologia nos põe diante de uma realidade complexa, a estrutura do próprio fenômeno, cuja experiência não se reduz a nenhuma forma de intencionalidade, mas as integra todas (1990, p.17).

Concordamos com esse autor e buscamos em nossa pesquisa estarmos atentos à complexidade do fenômeno, pois, como o próprio Rezende (1990, p. 18) também nos diz, devemos “perceber que existe sempre mais sentido além de tudo aquilo que podemos dizer”. Desse modo, temos a compreensão de que nosso olhar sobre o fenômeno nunca captará de fato o que ele é em sua totalidade, mas, ao passo que nos abrimos para compreendê-lo dentro de variadas perspectivas, aproximamo-nos da realidade. Esse autor ainda pontua que o pesquisador que opta por esse método deve primar por uma disciplina na descrição do

fenômeno e nos mostra os movimentos de descrição que devem ser feitos para conseguirmos nos aproximar da densidade do fenômeno. Ao todo, Rezende aponta cinco movimentos de descrição que devem se realizados ao longo da pesquisa. Nas próximas linhas falaremos sucintamente sobre essas descrições.

A primeira descrição é denominada significativa e “trata-se de descrever a trama significativa ou a estrutura semântica do próprio fenômeno” (REZENDE, 1990, p. 19). Ou seja, esse tipo de descrição será realizada buscando perceber o lado subjetivo, objetivo e projecional do sentido do fenômeno. O sentido subjetivo está presente dentro do lugar onde este é manifestado e a partir das experiências do pesquisador. O sentido objetivo é a encarnação da subjetividade ou, em outras palavras, é quando o subjetivo se materializa e encontra sentido no objetivo. Quando falamos em sentido de projeção do fenômeno, estamos nos referindo à projeção de algo melhor para o futuro a partir daquele estudo, sem termos, no entanto, como determiná-lo. Como bem coloca Rezende (1990, p. 20) a “fenomenologia recusa o dogmatismo em todas as suas formas: no nível da consciência perceptiva, da consciência cognitiva, da consciência prática”. Sendo assim, uma descrição significativa estará atenta aos sentidos do fenômeno (subjetivo, objetivo e projecional), mas não ficará presa em nenhum deles.

A segunda é a descrição pertinente. Rezende (1990) nos diz que essa descrição não deve deixar de lado nenhum aspecto que de fato compõe a estrutura significativa do fenômeno. Por outro lado, o pesquisador deve encontrar um meio termo sobre aquilo que pertence à estrutura. Assim, ele nem deve cair no reducionismo (reduzir o sentido a uma única característica), nem no fenomenismo (aglutinação de vários aspectos).

A terceira descrição chama-se relevante. Segundo Rezende (1990, p. 22), esse tipo de descrição “diz respeito à situação concreta de semelhante estrutura, ou melhor, à sua história”. Em conformidade com as palavras do teórico, podemos dizer ainda que descrição relevante estará atenta ao surgimento do sentido tanto a partir dos acontecimentos como da história que perpassa o mesmo.

A quarta descrição é a referente, o que significa dizer que a descrição do fenômeno deve ser compreendida “[...] no sentido do estabelecimento de relações tanto no interior da estrutura fenomenal, entre seus diversos aspectos, como entre a estrutura e seu contexto” (REZENDE, 1990, p. 23). Nessa mesma direção, podemos dizer ainda que, ao realizar este tipo de descrição, o pesquisador buscará levar em consideração os elementos da estrutura significativa da pesquisa, para, com isso, perceber se ambos se interligam e se estão também interligados ao contexto no qual a estrutura está presente. É nesse momento, também, que o

pesquisador poderá perceber se no contexto no qual o fenômeno está inserido existe algum elemento que ele não percebeu nas fases anteriores da descrição, mas que são importantes para a compreensão do fenômeno.

A quinta descrição é a provocante, para melhor entendê-la, vejamos o que diz Rezende:

Uma descrição propriamente fenomenológica não se contentará em dizer de que maneira estão sendo dadas as respostas, mas de que maneira elas poderiam ou deveriam ser dadas. De qualquer forma, porém, para ser provocante, uma descrição deve pôr em evidência o sentido como sentido para o sujeito, diante do qual este último se sinta provocado à alternativa do engajamento consciente e livre ou da alienação, embora sabendo que sua correspondência não será necessariamente plena ou perfeita. À ambiguidade na qualidade da resposta ao sentido percebido, corresponde a ambiguidade na percepção desse mesmo sentido (1990, p. 25-26).

Em conformidade com o teórico supracitado, podemos dizer ainda que este tipo de descrição procura fazer com que o pesquisador suspenda os seus sentidos primários e busque dialogar com os sentidos que perpassam o fenômeno. No entanto, não basta que o pesquisador constate a realidade; ele deve fazer propostas. Dentro dessa linha de pensamento, Cordeiro (2006, p. 100) afirma que a descrição provocante é “uma possibilidade de dar respostas imprevistas e imprevisíveis às situações”.

A partir desses movimentos de descrição, o pesquisador poderá se aproximar cada vez mais do fenômeno, de modo que essa descrição seja suficiente para conectar a estrutura do fenômeno, as relações significativas e os contextos em que os sentidos emergem. Contudo, esse movimento de descrição não é completo, nem acabado. Portanto, em nosso trabalho, essas descrições estiveram presentes para fundamentar nossas aproximações com as teorias aqui estudadas, os fenômenos vivenciados no campo e a relação entre estes. Seguindo nesse caminho de compreensão das abordagens que sustentam a nossa pesquisa, ateremo-nos agora a falar sobre a hermenêutica.

Em relação à hermenêutica, podemos pontuar que é uma tentativa de tornar algo compreensível. De acordo com Coreth (1973, p. 20), “o indivíduo se compreende pelo todo, e o todo pelo indivíduo. Isto já mostra uma estrutura essencialmente circular da compreensão”. Seguindo essa linha de pensamento, podemos dizer que, ao buscarmos utilizar a hermenêutica, estamos procurando compreender o texto e o contexto sem ignorar nossa dimensão criadora. Sendo assim, não podemos chegar a uma compreensão total, mas podemos compreender sempre mais aquele horizonte, desde que procuremos dialogar com ele.

Conforme Ricouer, “compreender é compreender-se diante do texto” (1977, p.58); ou seja, é coincidir com o texto e ser capaz de compreendê-lo de forma criadora.

Segundo Hermann,

Aquele que compreende não adota uma atitude de superioridade, mas sente a necessidade de submeter a exame sua suposta verdade, põe em jogo seus próprios preconceitos. E isso só pode ocorrer no espaço do diálogo, gerando uma atitude de autocrítica (2002, p. 86).

Partindo do que afirma Hermann, pensamos que a hermenêutica nos ajuda a dialogar com as verdades que aparecem nos textos e contextos e a questionar nossas verdades. A partir desses diálogos e questionamentos, a hermenêutica possibilita uma aproximação do pesquisador com a verdade. Nessa direção, Coreth (1973, p. 42) diz que, se queremos compreender algo, devemos circunscrever a estrutura de horizonte, o que significa dizer que a compreensão de algo “não pode ser apreendido imediatamente em si mesma, mas só pode ser mediada por conteúdos singulares. Daí resulta uma relação de recíproco relacionamento entre o indivíduo e o todo”. Sendo assim, uma compreensão sempre mais aproximada parte de uma pré-compreensão advinda de nossas experiências e da compreensão surgida a partir de nossa abertura para os sentidos de compreensão que se desvelam no texto e no contexto (CORETH, 1973). Daí que toda vez que nos aproximamos de um texto ou um contexto e que voltamos para nosso ponto de origem, trazemos sempre mais detalhes, nos aproximamos sempre mais dos fenômenos ou das verdades. Desse modo, a atividade de compreensão do pesquisador deve ser circular e dialógica.

A partir dessas prévias compreensões sobre fenomenologia e hermenêutica, pontuamos que ambas se complementam e que são necessárias para captarmos as sutilezas do fenômeno a ser estudado. Isso porque, se a primeira impulsiona o investigador a enxergar com variadas lentes o fenômeno, a segunda nos permite manter um diálogo com os textos, de modo que as experiências vão retroalimentar a nossa compreensão sobre ele, e o mesmo também vai retroalimentar nossa compreensão sobre a experiência. Desse modo, essa união entre a fenomenologia e a hermenêutica nos deu subsídios para compreendermos de forma mais ampla o fenômeno que procuramos estudar. Elucidando o que acabamos de dizer, Santos apud Chaves afirma que

Ao ampliar a perspectiva e procurar compreender os seres humanos como indivíduos em sua totalidade e em seu próprio contexto, a fenomenologia tenta também evitar a fragmentação causada pela abordagem positivista e experimental que analisa parcelas do sujeito. Segundo a fenomenologia, o acesso aos motivos é

possível por intermédio da análise hermenêutica, mediante o exame do texto e do contexto no qual os eventos ocorreram (2011, p.85-86).

Dessa forma, podemos inferir que as abordagens fenomenológico-hermenêuticas não engessam tanto o pesquisador, quanto outras abordagens.

Se nossos horizontes de pesquisa nos impelem a utilizar lentes fenomenológico-hermenêuticas para compreendermos o fenômeno a ser estudado, eles também nos incitam a realizar um estudo qualitativo, uma vez que, segundo Ludwig (2009, p. 56), “os fenômenos sociais [...] são extremamente complexos, e a rigidez das regras e dos pressupostos do método experimental não é capaz de dar conta dessa complexidade”. De acordo Bodgan e Biklen apud André (2012), na pesquisa qualitativa o enfoque maior é o processo e não o produto; e sendo assim, devem ser retratados os horizontes de percepção dos sujeitos participantes. Ou seja, por termos a compreensão de que nossa pesquisa objetiva entender um fenômeno complexo e sutil, que envolve a dádiva de si, buscamos analisar os fenômenos primando não por mensurações ou estatísticas, mas, sim, por tentativas de desvelar o que está explícito e implícito neles, com o intuito de suscitar reflexões mais aproximadas acerca do fenômeno objeto deste estudo.

2.1. CAMPO DE PESQUISA E SUJEITOS

Nosso campo de pesquisa é constituído por instituições educacionais formais e não formais, uma vez que acreditamos que a dádiva de si pode estar presente na prática pedagógica de educadores em ambos os ambientes, independente desta prática estar vinculada ou não ao recebimento de algum provento financeiro. Sendo assim, saímos da percepção de que a dádiva, para ser dádiva, tem que ser gratuita. Ressaltamos que, neste trabalho, buscamos nos aproximar das razões mais sutis que estão presentes em um gesto de doação, de um movimento espiritual que impulsiona o educador a doar-se à ação pedagógica, contribuindo para a formação humana de seus educandos. Dessa forma, o presente estudo desenvolveu-se em três instituições, as quais convencionamos chamá-las de A, B e C, todas situadas na cidade do Recife-PE. Uma dessas instituições é de educação formal (A) e as duas outras de educação não formal – sendo um delas em que todos os educadores são remunerados (B), e outra em que a maioria dos educadores não recebe nenhuma remuneração (C). Ressaltamos que, para

além dos critérios de serem formal ou não formal, essas instituições foram selecionadas a partir do nosso grau de aproximação com as mesmas em outras ocasiões.

Em relação aos sujeitos de nossa pesquisa, podemos dizer que, a priori, selecionamos um grupo de educandos²³ de cada instituição, totalizando ao todo três grupos. Na instituição A, o grupo de educandos que participou era de uma turma do terceiro ano do ensino médio. A faixa etária desses estudantes variava entre 16 e 18 anos de idade. Achemos válido pontuar que dos 35 estudantes que compunham a turma, apenas 4 deles não se disponibilizaram a participar da pesquisa.

Em relação à Instituição B, todo o grupo de educandos que participava das atividades desta instituição se disponibilizou a fazer parte da pesquisa. Desse modo, foram entrevistados 6 educandos com a faixa etária variando dos 15 aos 21 anos de idade. Ressaltamos que nesta instituição as práticas educacionais giram em torno da formação digital, profissional e humana. Assim, cada educando passa dois anos na instituição tendo atividades voltadas para o desenvolvimento dessas áreas. Destacamos que, quando os educandos desta instituição foram entrevistados, eles já se encontravam no último semestre do curso.

Na instituição C, participou da pesquisa um grupo de jovens que fazem parte de um curso oferecido pela instituição chamado educadores holísticos²⁴, o qual interliga a educação à espiritualidade, focando a transformação pessoal/interior como uma das estratégias de mudança coletiva. Chamamos a atenção para o fato de que estes educandos já estão juntos há cerca de cinco anos e estão na fase final do curso. Ressaltamos também que todos os participantes deste curso fizeram parte da pesquisa, totalizando 8 entrevistados com idades que variavam dos 12 aos 16 anos.

Esses grupos de educandos nos ajudaram a identificar os educadores que participaram de nossa pesquisa. Realizamos uma entrevista com os educandos com o intuito de que eles apontassem os educadores que achavam mais preocupados com a formação deles enquanto pessoas, enquanto seres humanos. Conseguimos, então, visualizar alguns nomes a partir dos quais foram mais citados, chegando assim a seleção de seis educadores, sendo dois de cada instituição. Achemos por bem preservarmos a identidade dos educadores participantes; desse

²³ Procuramos escolher os grupos de estudantes em ambas as instituições primando por uma maior aproximação de faixa etária entre eles, pois acreditamos que, se as idades dos entrevistados fossem muito díspares, possivelmente, esse fator iria interferir tanto em nossa escolha em relação aos instrumentos de coleta, quanto também em nossas análises. Por exemplo, imaginemos uma entrevista com um grupo de crianças com faixa etária de 8 a 10 anos e outro com um grupo de jovens de 14 a 18. Possivelmente as respostas que cada grupo daria seriam muito diferentes entre si. Atentamos que, embora estejamos priorizando grupos com faixas etárias de idades próximas, não estamos, com isso, pensando em obter respostas mais ou menos homogêneas.

²⁴ O curso, durante a pesquisa, estava passando por algumas modificações. Entre elas, o próprio nome do curso deixava de ser “educadores holísticos” para se tornar “educadores guerreiros”.

modo convencionamos chamar os educadores da Instituição A por Adalberto (ministrava aula de matemática) e Aline (ministrava aula de português); os da Instituição B por Bernardo (ministrava atividades de português) e Bruno (ministrava aulas de informática); e os da instituição C por Caio (ministrava a disciplina Cuidar do Ser) e Cláudio (ministrava a disciplina de Filosofia). Salientamos que estes sujeitos não precisavam ser formados em alguma licenciatura, apenas necessitavam desenvolver trabalhos pedagógicos de forma direta com o grupo de estudantes das referentes instituições.

2.2. CAMINHOS METODOLÓGICOS: PROCEDIMENTOS, INSTRUMENTOS DE COLETA E PERSPECTIVAS DE ANÁLISE

No presente subtópico, detalharemos os procedimentos de pesquisa, os instrumentos de coleta utilizados e abordaremos nossas perspectivas de análise, com o intuito de esclarecer os passos que foram dados para a realização da pesquisa.

No que tange ao caminho metodológico, podemos dizer que em um primeiro momento consultamos o Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com o intuito de catalogar os artigos, as dissertações e as teses que tivessem como tema norteador cada uma das nossas categorias²⁵. Salientamos que o recorte temporal desta pesquisa priorizou os últimos quinze anos (1998-2013) de produções sobre a dádiva, uma vez que foi neste período que houve uma maior difusão deste paradigma no Brasil. Como bem afirma Martins (2008), o ano de 1998 foi um marco nos estudos sobre a dádiva, pois foi neste período em que foi lançado o livro *O espírito da dádiva* de Jacques Godbout. No que concerne às categorias “duração e moral bergsoniana” e “formação humana”, realizamos uma pesquisa tendo como recorte temporal os últimos dez anos de produções (2003-2013).

Em seguida, fizemos uma leitura exploratória das introduções e/ou apresentações dessas produções acadêmicas para verificar se estas realmente abordavam a categoria que pesquisamos e de que forma se dava essa abordagem dentro do corpus dos textos. O mesmo processo foi realizado com os artigos científicos que foram pesquisados nos sites acadêmicos da SCIELO e da ANPED. Após esse contato com as produções, fizemos uma seleção dos

²⁵ Ressaltamos que fizemos a catalogação de uma categoria por vez, à exceção da duração e da moral bergsonianas, que foram pesquisadas juntas.

textos que serviram para compor o marco teórico da investigação. Vale ressaltar que esse mesmo percurso foi realizado com todas as nossas categorias (dádiva; duração e moral bergsoniana; e formação humana). Posteriormente fizemos uma releitura dos textos, procurando fazer um exercício hermenêutico de leitura destes. Esse exercício visou nos ajudar a compreender o fenômeno e auxiliar na construção dos roteiros das entrevistas.

Ressaltamos que construímos os roteiros com base na lógica de entrevistas semiestruturadas, uma vez que, conforme Flick (2013, p. 115), “para as entrevistas semiestruturadas, são preparadas perguntas que cobrem o escopo pretendido da entrevista”.

Para testar um de nossos instrumentos de pesquisa, realizamos entrevistas-piloto em uma Escola Estadual, com educandos e educadores do ensino médio. A partir dessas entrevistas, sentimos a necessidade de dividir o roteiro de entrevista em dois momentos, de forma que os educadores se sentissem mais à vontade com a nossa presença e com as perguntas feitas. Então elaboramos dois roteiros de entrevistas para os educadores, sendo o primeiro com o intuito de possibilitar aos mesmos narrarem um pouco das suas trajetórias enquanto educadores; e o segundo visando captar a compreensão que eles têm de suas práticas pedagógicas e em que estas práticas estão ancoradas. Sendo assim, acreditamos que nossos roteiros nos auxiliaram a contemplarmos nossos objetivos de pesquisa.

Após a construção dos roteiros, elaboramos um formulário de consentimento informado. Segundo Creswell (2010), esse formulário visa explicitar e garantir os direitos dos participantes²⁶ da pesquisa, bem como recolher as suas assinaturas em consentimento de adesão à mesma.

No segundo momento de nossa pesquisa nos dirigimos aos campos escolhidos e conversamos com os coordenadores desses espaços para explicar do que se tratava a nossa pesquisa, e para sabermos da possibilidade daquele espaço acolhê-la ou não. Ressaltamos que todos os três espaços se manifestaram positivamente à realização da pesquisa. Em seguida, procuramos observar indiretamente a dinâmica desses espaços, pois como afirma Minayo (2000, p. 103), “o processo de investigação prevê idas ao campo antes do trabalho mais intensivo, o que permite o fluir da rede de relações e possíveis correções já iniciais dos instrumentos de coleta de dados”. A partir dessas nossas observações indiretas, pudemos escolher um grupo de estudantes de cada instituição (os quais entrevistamos, com o intuito de identificar os educadores que iriam participar da pesquisa), informá-los sobre o estudo que seria realizado naquele espaço e consultar a disponibilidade dos mesmos para participar da

²⁶ Ressaltamos que todos os sujeitos que se disponibilizaram a participar da pesquisa assinaram esse formulário.

pesquisa. Na instituição A, a seleção do grupo de estudantes se deu pelo fato de a turma vir junta desde o sexto ano do ensino fundamental, o que, ao nosso ver, seria um fator relevante na escolha dos educadores, uma vez que ao longo desses anos acreditamos que foram construídos vínculos e criados laços afetivos entre educandos e educadores. Na instituição B, como só havia um grupo de educandos, obviamente, não foi necessário utilizar nenhum critério de escolha. Na instituição C, utilizamos o critério da faixa etária, já que o grupo de educandos escolhido se aproximava mais da média de idade dos escolhidos nas demais instituições.

Em um terceiro momento da pesquisa, realizamos as entrevistas com os educandos e fizemos as transcrições, para, com isso, montarmos um quadro com os nomes dos educadores que apareceram com mais frequência. Em seguida, procuramos os respectivos educadores e conversamos com eles para saber se desejavam participar da pesquisa, explicitando que a mesma se concretizaria a partir de duas entrevistas com eles e de seis observações de suas aulas. Na sequência, agendamos uma data para a realização do primeiro momento de entrevista, o qual teve o intuito de nos tornar mais próximos a estes educadores e de sabermos um pouco sobre suas trajetórias enquanto educadores. Após entrevistá-los, transcrevemos suas falas e observamos os elementos que mais se destacaram em cada uma das entrevistas. O próximo passo foi observar a prática pedagógica dos educadores. Sendo assim, nos apoiamos na compreensão da observação participante. De acordo com Flick, nesse tipo de observação:

a distância do pesquisador da situação observada é reduzida. Sua participação durante um período de tempo estendido no campo que é estudado torna-se um instrumento essencial da coleta de dados (2013, p. 122).

Em conformidade com o que afirma Flick, acreditamos que esse distanciamento reduzido entre nós e o campo onde o fenômeno acontece nos possibilitou obter dados com maior riqueza de detalhes, os quais foram de grande utilidade para nos ajudar a responder nosso problema de pesquisa e também para nos motivar a fazer outros questionamentos. Ressaltamos que utilizamos um diário de campo para registrar nossas observações diárias e procuramos, no mesmo dia, refletir fenomenologicamente sobre as observações pontuadas²⁷. Com isso queremos dizer que buscamos realizar o ciclo de descrição propostos por Rezende, para assim nos aproximarmos cada vez mais do fenômeno estudado.

²⁷ Salientamos que a princípio faríamos seis observações das aulas/atividades de cada educador; contudo, em virtude da dinâmica de cada instituição e do período em que realizamos a pesquisa, só conseguimos realizar este quantitativo de observações em relação às atividades de Bruno. No caso de Adalberto e Bernardo conseguimos realizar quatro observações; e em relação a Aline, Caio e Cláudio realizamos três.

Por fim, fizemos outro momento de entrevistas com os educadores. No roteiro de entrevistas constaram perguntas que possibilitaram-lhes narrar como compreendem suas práticas pedagógicas e em que elas estão ancoradas²⁸. Acreditamos que a utilização da entrevista seja relevante, uma vez que, através deste instrumento, damos possibilidade de os sujeitos participantes falarem e expressarem seus pontos de vista quanto ao que está sendo o foco da pesquisa. Dentro dessa mesma linha de raciocínio, André (2012, p. 13) nos diz que “ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo”. Sendo assim, essas entrevistas tinham o intuito de complementar nossas observações. Depois transcrevemos estas entrevistas e procuramos compreendê-las a partir da interpretação hermenêutica.

Ressaltamos ainda que os processos de descrição fenomenológica também nos subsidiaram em nossas interpretações acerca do fenômeno. Desse modo, pensamos que, a partir dessas variadas maneiras de compreensão do fenômeno, pudemos tecer considerações – as mais próximas possíveis – acerca de sua realidade –, chegando, assim, aos elementos²⁹ que foram o eixo de nossas análises e que permitiram a nossa aproximação ao fenômeno da dádiva de si.

A partir de tudo o que foi exposto, seguem os cinco capítulos que resultaram do nosso caminhar metodológico. Quatro deles se caracterizam por sua discussão teórica e o último fomenta o diálogo entre a nossa teoria e o campo empírico pesquisado. Ressaltamos neste momento que a escrita dos capítulos buscou contemplar os nossos objetivos específicos de pesquisa. Assim, para contemplarmos o primeiro objetivo, escrevemos os capítulos 3, 4 e 5; para o segundo, escrevemos o capítulo 7; e para o terceiro, os capítulos 6 e 7. Destacamos que todos estes capítulos procuram, aos poucos, desvelar características do nosso objeto de pesquisa, a dádiva de si, e tecer fios para uma compreensão da presença e relevância deste fenômeno nas práticas pedagógicas que contribuem para a formação humana dos educandos.

²⁸ Ressaltamos que optamos por entrevistar os educadores em dois momentos, um no início da pesquisa e outro no final, uma vez que a partir da aplicação do nosso projeto piloto percebemos que é difícil o educador em um primeiro momento se sentir a vontade com o pesquisador. Esta pouca vinculação entre pesquisador e o educador interfere diretamente nas respostas às perguntas de ordem mais sutis, as quais são de extrema relevância para o fenômeno que estamos investigando.

²⁹ Eis os elementos de análise que compõem o capítulo 7 deste trabalho: acolhimento/abertura/cumplicidade; laços/vínculos; realização; valorização das singularidades; confiança; responsabilidade/compromisso; e duração.

3. ENTRECRUZANDO VIDAS E OBRAS DE HENRI BERGSON E MARCEL MAUSS

*Devemos procurar no fundo de nós próprios o ponto onde
nos sentimos mais interiores à nossa própria vida.*
Henri Bergson

Acreditamos que a relação entre os pensamentos dos teóricos Henri Bergson e Marcel Mauss nos é de suma relevância neste caminho de delimitação do que estamos chamando de dádiva de si. Dentro dessa perspectiva, sentimos a necessidade de entrecruzar vida e obra desses teóricos para entendermos melhor as nuances dessa relação. Para tanto, nos valem os ensinamentos da hermenêutica e da fenomenologia quando nos dizem que o pensamento está envolvido nas tessituras da vida e da época em que esta vida se faz presente. Ou seja, não temos como compreender uma obra se não buscarmos compreender a vida do seu autor e a época histórica em que este esteve inserido.

Nessa perspectiva, achamos válido pontuar que Bergson e Mauss foram contemporâneos. O primeiro nasceu na cidade de Paris, em 1859, e faleceu em 1941. O segundo nasceu na cidade de Epinal, no nordeste da França, em 1872, e faleceu em 1950, em Paris. Ambos vivenciaram as atrocidades da primeira e da segunda guerra mundial. Os dois pertenciam, também, à tradição judaica e, vez por outra, seus caminhos se entrecruzavam enquanto acadêmicos e cidadãos.

Para melhor compreensão das afirmações feitas anteriormente, dividimos o capítulo da seguinte forma: em um primeiro momento, falamos sobre a vida e algumas obras de Henri Bergson; em seguida, tratamos da vida e obra de Marcel Mauss; e, por último, abordamos a interligação entre esses dois teóricos, assinalando os pontos de convergência e de divergência.

3.1. HENRI BERGSON: BREVES APONTAMENTOS DA VIDA E OBRA

O filósofo Henri Bergson, filho de mãe oriunda da Inglaterra e de pai polonês, passou a maior parte da sua vida na sua cidade natal, Paris. No que se refere à sua vida acadêmica, podemos dizer que, no ano de 1888, defendeu suas duas teses: uma sobre *A noção de lugar*

em *Aristóteles* e a outra sobre *Os dados imediatos da consciência*. Em 1900, começou a lecionar no Colégio de França, e, no ano de 1928, ganhou o prêmio Nobel de Literatura.

Ao vivenciar a primeira e a segunda guerra mundial, Bergson procurou manter um posicionamento político pacifista. De acordo com Huisman (2001, p. 136), Bergson não titubeou em colocar a sua pessoa a serviço da França e da Sociedade das Nações³⁰ – foi membro da Comissão Internacional de Cooperação Intelectual. Seguindo essa mesma linha de raciocínio, Vieillard-Baron (2007, p. 10), afirma que após a primeira guerra mundial Bergson está “convencido de que o filósofo não deve isolar-se nos seus estudos, mas deve trabalhar pela paz e pelo bem”. Em conformidade com esses autores, podemos dizer ainda que as obras desse teórico, bem como suas atitudes enquanto cidadão, refletem esse seu pensamento.

Vale ressaltar que, se o contexto histórico em que Bergson está inserido é marcado por vários conflitos, o contexto de produção acadêmica pauta-se na tendência cientificista e positivista. Conforme afirma Pessanha na introdução da coletânea das obras bergsonianas *Cartas, conferências e outros escritos*,

Somente seria legítimo o conhecimento construído à semelhança das ciências consideradas positivas; científicos seriam apenas os dados empírica e diretamente observáveis, passíveis de mensuração e capazes de serem situados numa cadeia rigorosa de causas e efeitos. O edifício todo da ciência aparecia regido por férreo determinismo, não dando margem a qualquer arbítrio (divino ou humano) ou ao imponderável (BERGSON, 1984, p. 09).

Notamos que a filosofia bergsoniana rompe com a estrutura vigente de fazer ciência, e vai procurar explicar os fenômenos a partir da vida interior do homem. Sendo assim, Bergson é considerado um filósofo vitalista. Nas palavras de Vieillard-Baron (2007, p.27), “a sua filosofia tem a vida como princípio primeiro”. Essa percepção de filosofia e de fazer ciência está presente em todas as suas obras, dentre as quais destacamos quatro, uma vez que, segundo Huisman (2001), essas obras marcam a existência desse teórico. São elas: *Dados Imediatos da Consciência* (1888); *Matéria e Memória* (1896); *A Evolução Criadora* (1907); e *As Duas Fontes da Moral e da Religião* (1932).

Para uma primeira compreensão dessas obras, tomamos como aporte a leitura que Nicola Abbagnano (1994) faz das mesmas, pois, por hora, não temos a pretensão de aprofundá-las, mas, tão somente, dizer do que elas tratam e de sua relevância³¹. Segundo Abbagnano (Ibid.), na obra *Dados Imediatos da Consciência*, Bergson busca libertar dos

³⁰ “Era uma espécie de fórum internacional com interesse na paz mundial”. VICENTINO, Cláudio. História para o ensino médio: história geral e do Brasil. São Paulo: Scipione, 2005, p. 324.

³¹ Já utilizamos as categorias chaves de algumas de suas obras ao longo do capítulo 1.

arcabouços fictícios a vida original da consciência para atingi-la na sua pureza. Desse modo, percebemos que, nessa primeira obra, Bergson já foge da lógica positivista e nos mostra que pode existir outro modo de apreender a realidade, que não esteja baseado meramente nos condicionamentos externos.

Já na obra *Matéria e Memória*, Abbagnano (1994, p.7) afirma que Bergson “reporta a essência do espírito à memória e atribui ao corpo a função de limitar e escolher as recordações para os fins da ação”. Sendo assim, notamos que nessa obra o filósofo faz um estudo relacionando o corpo ao espírito, o que naquela época era algo irreverente, uma vez que, para os positivistas, esse tipo de pensamento era inconcebível, já que não podia ser mensurado.

Segundo Abbagnano (Ibid., p.7), na obra *A Evolução Criadora*, Bergson “apresenta a vida como uma corrente de consciência (*Impulso vital*) que se insinua na matéria subjugando-a, mas mantendo-se ao mesmo tempo limitada e condicionada por ela”. Em outras palavras, podemos dizer que, nessa obra, Bergson coloca em questão a dualidade entre os movimentos do espírito e os da matéria e compreende que esses movimentos afetam um ao outro, de forma que eles não se excluem, mas se complementam.

Ainda conforme Abbagnano (Ibid.), na obra *As Duas Fontes da Moral e da Religião*, Bergson mostra o significado ético e religioso de sua filosofia. Vale salientar que, para esse filósofo, a moral é onde se disseminam as forças criadoras do homem na construção de sua história (VIEILLARD-BARON, 2007). Pontuamos também que, no último capítulo desse livro, Bergson desenvolve alguns pensamentos de forma mais sistemática sobre a educação. Como afirma Huisman (2001), nessa parte do livro, Bergson desenvolve uma de suas vocações, que era o de ser um educador de uma sociedade futura, posto que ele acreditava que a humanidade tem uma potência criadora dentro dela. Vale ressaltar também que, nas obras deste teórico, existe uma categoria que sempre se faz presente, que é o tempo enquanto duração.

Depois desses breves resumos de algumas obras de Bergson, acreditamos ser possível compreender as razões que fazem alguns teóricos considerarem-no um filósofo do espírito e da libertação. Segundo Huisman (2001, p. 136), “o surgimento de Bergson na filosofia européia do século XIX foi recebido por muitos como uma verdadeira libertação”, uma vez que a partir dele, dimensões mais sutis do humano, como a intuição, eram levadas em consideração.

3.2. MARCEL MAUSS: UMA BREVE JORNADA PELA VIDA E OBRA DO TEÓRICO DA DÁDIVA

Assim como Bergson, Marcel Mauss também viveu os tempos sombrios das guerras mundiais e também manteve uma conduta respaldada na crença da paz. Sobre isso, Fournier (2006, p. 168, tradução nossa) afirma que “Mauss foi um pacifista e um internacionalista”. Anos antes da primeira guerra mundial, Mauss chega a dizer que “a paz só pode ser um efeito da constituição mais ou menos lenta de um Internacionalismo cada vez mais vasto” (FOURNIER, 2006 p. 168, tradução nossa)³². Ou seja, para ele que via os países da Europa, inclusive a França, explorarem países da África, Ásia e América, a paz de fato só poderia existir à medida que os povos se emancipassem e que se ajudassem mutuamente, entendendo que fazem parte do mesmo mundo. Segundo ainda Fournier (2006), Mauss acreditava que, um dia, os homens pudessem ficar todos juntos formando uma única nação.

Sobre esse curioso teórico, podemos dizer ainda que Mauss era sobrinho do eminente sociólogo francês Émile Durkheim. Desse modo, participou do grupo de pesquisa do seu tio e pôde, junto com ele, desenvolver alguns trabalhos. Atenta-se para o fato de que, mesmo sendo sobrinho de Durkheim e tendo substituído seu tio em função do seu afastamento das atividades acadêmicas, Mauss permaneceu ignorado, mesmo no âmbito da chamada *Escola Francesa de Sociologia*. Para Alain Caillé, Mauss foi um pensador gravemente subestimado pelo fato de que:

Conforme ao que constitui a ambição da escola sociológica francesa, a obra de Mauss não se encaixa em nenhuma das atuais disciplinas das ciências sociais. Entre os sociólogos, ele aparece como um etnólogo, e os etnólogos não podem realmente reconhecer como um dos seus, alguém que não se submeteu ao rito iniciático do campo, ainda que seja o autor de um precioso Manual de etnografia. Quanto aos economistas, que deveriam ser os mais afetados por certas descobertas de Marcel Mauss, tanto o seu conteúdo quanto o modo como são expostas tornam-nas praticamente imperceptíveis e ininteligíveis (1998, p. 05).

Mesmo tendo pouca notoriedade dentro da academia, Mauss publicou seu livro *Ensaio sobre a Dádiva* no ano de 1923. Nessa época a Europa se recuperava da primeira Guerra mundial, e esse pensador observava com atenção as contradições do regime socialista da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Mauss era adepto do socialismo, mas

³² “Mauss was a pacifist and an internationalist” [...] “For me, peace can only be an effect of the more or less slow constitution of an increasingly vast Internationale”.

percebia que, do jeito em que essa corrente de pensamento vinha sendo empregada, ela tornara-se tão perigosa quanto o capitalismo.

Sendo assim, ele era a favor de um socialismo o qual denominou de “cooperativista”, que se baseava na ideia de união de pessoas em grupo, que se ajudassem mutuamente. Essa veia socialista desse autor não ficou restrita aos seus estudos teóricos; transbordou para a sua vida pessoal, pois, como nos afirma Fournier (1993), Mauss investiu muito de seus recursos no socialismo francês. Ressaltamos esse momento histórico por acreditarmos que sua obra sobre a *dádiva* pode também ser explicada a partir dessa tendência de Mauss ao socialismo.

Radicalizando um pouco, acreditamos que, ao estudar as sociedades primitivas e a suas formas de viver, esse autor pôde refletir para além da lógica racional capitalista que restringe o homem ao seu desejo egoísta de obter bens materiais, e percebeu a existência de sociedades movimentadas pela criação e manutenção de vínculos; em outras palavras, ele notou que as sociedades podem ser movidas por valores mais humanos.

Como sabemos, mesmo tendo escrito o *Ensaio sobre a Dádiva*, o aparato conceitual de Mauss aparece, aos olhos dos filósofos e dos sociólogos teóricos, tanto na França quanto na Alemanha, como demasiado simples e rudimentar, já que “não constitui objeto de uma reflexão sistemática e não exhibe de modo explícito o caráter reflexivo que, no entanto, o alimenta” (Caillé, 1998, p. 06)³³. Isso,

sem contar que Mauss sempre se quis militante, ao mesmo tempo em prol da causa cívica e socialista, e seu envolvimento nestas questões era sabido. O livro de Fournier surpreende ao mostrar quão profundo era esse envolvimento, e que Mauss não se contentou em ser por algum tempo o braço direito de Jaurès e, bem mais tarde, um dos próximos de Léon Blum: tornou-se talvez o mais ativo advogado na França do socialismo associativo, não hesitando em investir a própria pessoa e os próprios bens para apoiar essa causa (Ibid., p. 08).

Mas, assim como Caillé, concordamos que quaisquer que sejam os motivos para justificar a pouca visibilidade do pensamento de Mauss na filosofia e nas ciências humanas, são provavelmente secundários em relação ao seu modo singular de pensar, que pode ser resumido em algumas poucas palavras: horror à sistematização abstrata das práticas humanas.

O pensamento de Mauss é atento ao “concreto” da experiência humana, bem como ao fato desta extrapolar todas as categorias que sobre ela lançamos. Daí que, para ele, o que nomeamos e conceituamos como *dádiva* sempre permanecerá além em relação ao próprio alcance das palavras que empregamos para tentar apreender esse fenômeno.

³³ Alain Caillé (Ibid.) também argumenta que o relativo descrédito de que padece Mauss pode estar relacionado ao fato dele nunca ter terminado sua tese acerca da oração.

Como lembra Martins (2002), Mauss, em um determinado momento, começa a levar em consideração em suas pesquisas a dimensão simbólica. É através dessa dimensão que Mauss tenta compreender a sutileza de um gesto ou a agressividade de um sorriso. Essa foi uma das razões que o levou a criar a noção de *fato social total*. Foi por meio da elaboração do conceito de fato social total que Mauss chegou ao fenômeno da dádiva, concluindo que todas as expressões humanas são, no fundo, sinais, símbolos, ou seja, uma linguagem do espírito humano. Com essa compreensão, ele expressou sua ideia fundamental, a tríade que impulsiona a formação dos laços inter-humanos: os gestos de dar, receber e retribuir. Contudo, seus comentadores não atentaram suficientemente

ao fato de que [ele estava apresentando] um modelo de ação social totalmente diferente [...] o que ele nos apresentava na reflexão acerca da dádiva era um modelo intrinsecamente plural. Pois a dádiva é indissociavelmente livre e obrigada de um lado, e interessada e desinteressada do outro (CAILLÉ, 1998, p. 17).

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

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

3.3. BERGSON E MAUSS: INTERPRETAÇÕES DE UMA INTERSECÇÃO

Após a apresentação de alguns tópicos da vida e obra dos dois teóricos que são a base deste trabalho, vamos agora nos debruçar sobre alguns pontos divergentes e convergentes entre os dois.

Academicamente falando, Bergson e Mauss pertenciam a grupos distintos. Bergson foi aluno na Ecole Normale Supérieure, onde estudou filosofia, na mesma época em que Durkheim³⁴ e Jean Jaurès³⁵ (MAUSS; SCHLANGER, 2006). Já na época em que eram estudantes na Ecole normal, Bergson e Durkheim divergiam quanto à lente que utilizavam para enxergar a realidade humana. Enquanto Durkheim postulava um rigoroso empirismo positivista, baseando suas pesquisas “na verificação dos fatos que poderiam ser observados, mensurados e relacionados por meio de dados coletados diretamente pelos cientistas” (COSTA, 2005, p. 88), Bergson, por sua vez, falava que, para, de fato, termos o conhecimento sobre algo, precisaríamos aliar nossa inteligência à nossa intuição, pois, se apenas utilizamos a inteligência, acabamos por fazer análises. Nessa direção, Bergson diz que “analisar consiste, pois, em exprimir uma coisa em função do que não é ela” (1984, p.15). Em virtude da sua crítica ao modo de operar do positivismo, Bergson foi muitas vezes acusado de irracionalista por Durkheim e por seus adeptos. Nesse sentido, Mauss chega a afirmar, em seu livro *Techniques, Technology and Civilization* (MAUSS; SCHLANGER, 2006), que Durkheim aproveitou certas oportunidades para firmar as suas ideias sociológicas e defendê-las de acusações individualistas e irracionalistas de teóricos como Henri Bergson e Gabriel Tarde³⁶. O próprio Mauss (2006) chega a taxar o livro de Bergson (*As duas fontes da moral e da religião*) de antagonista da sociologia de Durkheim, uma vez que, segundo ele, Bergson

relega os fatos estudados pelos sociólogos para o domínio do "fechado" [...]; ele reserva para a psicologia, a filosofia, e até mesmo para a filosofia da mística, tudo o que é "aberto" [...] (MAUSS; SCHLANGER, 2006, p. 18, tradução nossa)³⁷.

Contudo, Mauss não deu continuidade às suas críticas ao livro de Henri Bergson. De acordo com James e Allen (1998, p. 197, tradução nossa), isso se deve, talvez, “por falta de

³⁴ Esse teórico foi responsável pela criação da Escola Sociológica Francesa.

³⁵ Um dos mestres de Mauss, Jaurès, foi um grande representante político socialista. Nas palavras do próprio Mauss (apud FOURNIER, 2006, p. 120, tradução nossa) “Jaurès não era apenas um herói, mas também um homem de força, um sábio” (“Jaurès was not only a hero but also a man of strength, a sage”).

³⁶ “At a general level, Durkheim certainly expected his propositions to raise controversy among his peers, and he relished the opportunity to further delimit and defend his sociological domain against individualist, psychological and irrationalist objection (for example from G. Tarde or H. Bergson)”.

³⁷ “Mauss singled out Bergson and his latest book as an opponent of Durkheimian sociology, noting that Bergson ‘relegates the facts studied by sociologists to the domain of the ‘closed’ [...] he reserves to psychology, to philosophy and even to the psychology of the mystique all that is ‘open’[...]”.

competência, ou mais provavelmente por falta de inclinação, ele [Mauss] não exerceu sua crítica dentro dos termos filosóficos que Durkheim teria preferido”³⁸.

A partir do que expomos até agora, notamos que Bergson e Mauss, a priori, pareciam contrários um ao outro³⁹. Daí, então, nos questionamos se existiria um ponto de convergência entre esses dois teóricos e, quiçá, uma intersecção. Assim, como bem nos ensina Coreth (1973), devemos deixar que os textos nos falem e nos instruam. E foi dentro desse exercício hermenêutico constante de suspender nossas pré-concepções e nossas primeiras interpretações, que fomos capazes de deixar que os textos nos falassem e nos guiassem rumo a uma compreensão e à interligação mais sutil entre esses teóricos aparentemente opostos.

Pois bem, quando olhamos para a presença de Bergson e Mauss no mundo durante os tempos sombrios de guerra, percebemos a primeira semelhança entre os dois. Ambos não perderam suas esperanças na humanidade e deixaram isso presente em suas obras e no seu agir no mundo. Foram pessoas que se dedicaram a lutar pela paz, que foram capazes, mesmo em uma época em que a maior parte dos intelectuais sucumbiu ao pessimismo, de escrever que “não há obstáculos que vontades suficientes esforçadas não possam quebrar, se a isso se aplicarem a tempo” (BERGSON, 2005, p. 244), ou de afirmar que

as sociedades progrediram na medida em que elas próprias, os seus subgrupos e, por fim, os seus indivíduos, souberam estabilizar as suas relações de dar, receber e, finalmente, restituir. [...] Foi só depois que as pessoas souberam criar para si, satisfazer-se interesses mútuos e, enfim, defendê-los sem terem que recorrer às armas. Assim o clã, a tribo, os povos souberam – e é assim que amanhã, no nosso mundo dito civilizado, as classes, as nações e também os indivíduos devem saber opor-se sem se massacrarem e dar-se sem se sacrificarem uns aos outros (MAUSS, 2008, p. 216).

Se o encontro de Bergson e Mauss acontece justamente na crença que possuem no ser humano, isso por si só já nos revela o quão importantes seus pensamentos são para uma formação que se diz humana. Sendo assim, conforme avançamos em nossas leituras hermenêuticas, notamos que Mauss, em certo momento de sua vida, se afasta um pouco da linha durkheiminiana de fazer pesquisa e acaba por dar crédito a elementos que não podem ser, necessariamente, mensurados, como é caso do *mana* ou do *hau*. Por conseguinte, Mauss

³⁸ “For lack of competence or more probably inclination, he did not pursue his criticism in the abstract philosophical terms Durkheim have preferred”.

³⁹ A partir de nossas leituras, um dado curioso que também emergiu foi que estes estudiosos tiveram suas vidas mais diretamente cruzadas em 1909, quando Marcel Mauss concorria a uma vaga no Colégio da França e parecia que sua nomeação era provável (FOURNIER, 2006). Henri Bergson, que nessa época já era professor desta instituição, foi um dos que não o apoiaram. Nessa ocasião, Mauss acabou perdendo a vaga e apenas em 1931 ele consegue se tornar professor da cadeira de sociologia nesta instituição.

começa a explorar diferentes formas de conhecimento que levam em conta outras dimensões, que não apenas a racional. Não obstante, Martins afirma que

Mauss rompe com uma concepção positivista de sociedade que privilegia um recorte empirista e materialista da realidade social para incluir as dimensões gestuais, afetiva e ritualistas (2005, p. 12).

Desse modo, acreditamos que Mauss acaba por se aproximar de alguns dos elementos que influenciam as linhas de pensamento de Bergson. Em nosso ponto de vista isso só foi possível em virtude de Mauss ter dado vazão a sua voz interior, ou nas palavras de Bergson, ao “ponto onde nos sentimos mais interiores à nossa própria vida” (1979, p. 201). Com isso, não estamos querendo dizer, categoricamente, que Bergson e Mauss passaram a concordar entre si, mas assinalamos que seus estudos suscitam reflexões para além da prática positivista e nos permitem dialogar com dimensões mais sutis do humano. Assim, acreditamos que compreender a formação humana a partir da intersecção de seus pensamentos nos provém saídas à lógica de que “vivemos em um mundo desencantado e que não há lugar para mistérios, maravilhas, portentos e prodígios inexplicáveis pela razão humana” (CHAUI, 2010, p.13).

A partir dessas perspectivas de agir no mundo, de fazer pesquisa sem se limitar aos ditames positivistas, e da aproximação com suas certezas mais profundas, é que reiteramos a nossa crença de que a interligação desses dois teóricos nos ajudará no caminhar para a compreensão da dádiva de si.

4. DISCUSSÃO SOBRE A DURAÇÃO E A MORAL PARA BERGSON

*Quanto a nós, amamos porque ele nos amou primeiro.
I João 4:19*

Este capítulo foi dedicado a um estudo sobre a duração e a moral bergsoniana. Para uma compreensão mais aproximada dessas categorias, faz-se necessário realizar algumas pontuações sobre outras categorias presentes na obra de Henri Bergson, uma vez que elas estão diretamente ligadas às nossas categorias-chave. Entendemos que nosso texto tem seus limites e que um estudo mais aprofundado sobre essas categorias necessita de maior espaço e tempo de discussão. Sendo assim, nos propomos nas próximas linhas a dialogar com Bergson e teóricos afins na tentativa de desvelar horizontes que nos permitam caminhar rumo a uma compreensão sobre o nosso objeto de pesquisa, *a dádiva de si*.

Acreditamos que se faz necessário realizar uma breve retrospectiva histórica – agora de forma mais aprofundada que a realizada no capítulo anterior – a fim de atentarmos mais especificamente para alguns dos elementos que levaram Henri Bergson a chegar a algumas de suas constatações, as quais são importantes para esta pesquisa.

4.1. CONTEXTO HISTÓRICO: O “NÃO” DE HENRI BERGSON À SUPREMACIA DA RAZÃO E AS NOVAS LENTES PARA ENXERGAR O HUMANO

De meados do século XV até o começo do século XX, ocorreram diversas transformações políticas, econômicas e sociais. O declínio do feudalismo possibilitou a formação dos Estados Nacionais, que por sua vez fizeram emergir novas concepções políticas e econômicas – a centralização do poder através da monarquia absoluta. Nesse período, a igreja católica deixa de ter a supremacia do poder político, econômico e ideológico, e o Estado se torna a instituição de maior influência na sociedade. Foi dentro desse contexto que se deu o desenvolvimento da ciência natural, a qual trazia em seu cerne novos métodos de investigação científica, baseados na razão humana, buscando desvincular-se dos dogmas da igreja católica (leia-se desvincular-se, igualmente, da fé). Nesse emaranhado de

acontecimentos, surge também a revolução industrial e, com ela, uma nova forma de organização social, agora mais urbana e técnica.

Segundo Santos B. S.:

O distanciamento e a estranheza do discurso científico em relação, por exemplo, ao discurso do senso comum, ao discurso estético ou ao discurso religioso estão inscritos na matriz da ciência moderna, adquiriram expressão filosófica a partir do século XVII com Bacon, Locke, Hobbes e Descartes e não têm cessado de se aprofundar como parte integrante do processo de desenvolvimento das ciências (1989, p. 11).

Em conformidade com o pensamento de Santos B. S., podemos dizer ainda que a ciência moderna levou em consideração os critérios e métodos positivistas para a elaboração dos conhecimentos que seriam propagados como verdadeiros. Desse modo, a maior parte dos filósofos dos séculos XII, XVIII e XIX formularam diversas epistemologias (teorias do conhecimento), as quais visavam construir um conhecimento baseado na razão e passível de comprovação. Por conseguinte, a modernidade tinha suas bases lançadas no cientificismo, o qual vislumbrava tirar a sociedade do caminho das trevas, levar para a iluminação do saber e, conseqüentemente, promover mais justiça e felicidade.

No entanto, se por um lado a ciência nos libertou dos dogmas da religião, por outro ela nos aprisionou a um mundo marcado pela técnica, pelo desencanto dos elementos da vida, pela subjugação das dimensões do ser a uma única dimensão – no caso a racional – e pela crença que o conhecimento verdadeiro apenas existe dentro das comunidades científicas onde alguns poucos “iluminados cientificamente” o produzem.

Como sabemos, o projeto da modernidade falhou num dos seus principais objetivos, uma vez que todo o conhecimento científico produzido não foi capaz de atingir seus ideais de “iluminação”. Muito pelo contrário, a modernidade não impediu as duas grandes guerras mundiais. E onde estava a razão humana enquanto regimes totalitaristas se formavam, enquanto fanatismos religiosos se propagavam, enquanto os genocídios ocorriam? Parece-nos que a racionalidade por si só não foi capaz de tornar o homem mais humano, torná-lo um vivente mais feliz e mais harmônico com seus pares. Röhr, ao refletir sobre os desequilíbrios ocasionados em virtude da supremacia da razão, no diz que

O cenário traçado nos ensina que o ser humano é vítima de uma atitude própria, que no isolamento, supervalorização e absolutização de aspectos do seu ser, divide-se consigo mesmo, negando as outras partes que mais cedo ou mais tarde se “vingam”, boicotando a vitória prometida do lado preferido: o corpo se vinga do seu desprezo com somatizações e doenças; as emoções e desejos contidos tornam-se psicoses, neuroses; as fantasias aprisionadas viram perversões ou tédio na esterilidade; a

espiritualidade cortada resulta em fanatismos ou melancolias; a limitação da razão termina na castração unidimensional de um homem robótico (1999, p. 03).

A partir dessa retrospectiva, percebemos o quão ofensiva foi a supremacia da razão para a sociedade como um todo e para o homem de modo particular. Não é nosso propósito apontar a modernidade e, por consequência, a razão como culpadas pela constituição de um mundo injusto e doentio, haja vista que não acreditamos que ideias extremistas possam ajudar em nosso encontro com nossa humanidade mais plena. E como já sinalizamos, a modernidade também teve seu lado positivo.

Nossa intenção, dessa forma, foi apenas assinalar que não podemos ficar reféns de modismos e nem colocar nas mãos de uma única dimensão a responsabilidade pelo nosso desenvolvimento. Ao que nos consta, foi justamente tentando sair dessa lógica moderna/racional, que Bergson, no começo do século XX, nos aponta outros caminhos de fazer ciência e de pensar a realidade, sem cair em um extremismo. Pois segundo ele

De fato, percebemos bem que nenhuma das categorias de nosso pensamento – unidade, multiplicidade, causalidade mecânica, finalidade inteligente etc. – aplica-se rigorosamente às coisas da vida: quem poderá dizer onde começa e onde acaba a individualidade, se o ser vivo é uno ou múltiplo, se as células é que se associam como organismos ou se o organismo é que se dissocia em células? Debalde encaixamos o ser vivo neste ou naquele esquema. Todos os esquemas estouram. São demasiado rígidos, sobretudo para o que pretendamos introduzir neles. Nosso raciocínio, tão seguro de si quando transita através das coisas inertes, sente-se no entanto canhestro nesse novo terreno (1979a, p. 8).

4.1.1. O ser humano através da lente bergsoniana: a complementariedade entre o estático e o dinâmico

Podemos dizer ainda que, para Bergson, o ser humano convive com uma parte estática (corpo\matéria) e com uma parte dinâmica (sua interioridade\espírito), por conseguinte não podemos restringir o homem aos seus elementos fixos, pois, assim, estaríamos asfixiando nossa outra parte que é movimento. Ao que tange a parte estática, podemos dizer que, entre outras coisas, ela é a responsável por se adaptar aos hábitos sociais; já a parte dinâmica possui um espírito de criação, um *élan vital*. Concernente ao termo *élan vital*, utilizado por Bergson, elucidamos que significa a força criadora que cada um tem dentro de si. Nas palavras de Trevisan

O “*élan vital*” comunica-se, sem interrupções, de germe para germe, através de gerações sucessivas; o indivíduo que nasce recebe o impulso, tal um depósito vivo

colocado no seio do seu organismo, guarda-o, deixa que se desenvolva e progrida antes de transmiti-lo, por sua vez acrescido e modificado, a outro indivíduo no momento da geração (1995, p.111-122).

Notamos que, para Bergson, a vida interior é uma constante criação, e o homem, é um ser criador por natureza. Seguindo esse raciocínio, este filósofo nos diz que “a vida interior é tudo isto de uma só vez, variedade de qualidades, continuidade de progresso, unidade de direção. Não poderíamos representá-la por imagens” (1984, p. 17). Compreendendo o humano e sua vida interior desse modo, Bergson, então, pontua que o conhecimento não pode se dar apenas pela via da racionalidade (inteligência), posto que esta potencialidade “só pode compreender as coisas porque ela se coloca no exterior dos objetos que analisa” (VIEILLARD-BARON, 2007, p. 34). Portanto, as constatações da racionalidade são sempre advindas de uma superficialidade.

Não podendo a inteligência dar conta do que há de sutil no existir humano e da fluidez da própria vida, Bergson aponta outro modo de conhecer a realidade, que seria através da intuição. Essa potencialidade é capaz de captar o que há de singular em algo ou alguém. Nessa direção, Röhr, ao refletir sobre a intuição dentro da perspectiva de Bergson, nos diz que “a intuição humana não alcança só o interior do homem, expande-se à vida em geral e chega até o universo material” (1999, p. 05). Nas palavras do próprio Bergson, a intuição é “a simpatia pela qual nos transportamos para o interior de um objeto para coincidir com o que ele tem de único e, conseqüentemente, de inexprimível” (1984, p. 14). Desse modo, inteligência e intuição se complementam no processo de conhecimento, e não se excluem.

Vale ressaltar que o modo de apreensão da realidade através da intuição não está relacionado aos órgãos do sentido⁴⁰, mas faz parte de uma atividade mental⁴¹. Com essa perspectiva de conhecimento, Bergson não se fecha a uma bipolarização (racionalidade e intuição), mas expande a forma de conhecer para horizontes mais sutis de apreensão da realidade tão importantes quanto a inteligência. Ainda discutindo sobre a intuição, nos valem das palavras de Röhr (1999, p.4), quando nos diz que não devemos confundir criatividade com intuição; para esse autor, a intuição refere-se a uma habilidade mental de captar um conhecimento singular sem que isso necessite de uma explicação racional para tanto. Já a criatividade trata-se de expressar de forma original elementos da nossa realidade,

⁴⁰ Neste sentido a intuição Bergsoniana se diferencia da intuição de Kant, uma vez que para Kant a intuição ocorre através dos órgãos do sentido, sendo meramente responsável pela apreensão empírica da realidade, mas não representando uma forma de conhecimento válida. Para melhor entendimento ver Röhr 1999.

⁴¹ Quando concebemos a intuição enquanto uma atividade mental, estamos considerando-a parte da dimensão mental, assim como a razão, a imaginação, a fantasia e a memória. Para uma melhor compreensão ver Röhr 2013.

podendo ou não esses elementos serem captados por uma intuição. Achamos válido apontarmos essa diferenciação feita por Röhr, uma vez que é comum confundir a intuição com uma expressão de criatividade. Para além dessa questão, este autor, como já falamos anteriormente, comunga com Bergson a ideia de intuição deste.

4.2. O TEMPO EM HENRI BERGSON: O FLUIR DA DURAÇÃO

A partir da ideia de que o humano convive tanto com o estático como com o dinâmico e da complementaridade existente entre a intuição e a inteligência, Bergson reflete sobre o tempo. Ele nos diz que o tempo cronológico é um tempo fragmentado que não corresponde ao dinamismo da vida interior. Para ele, o tempo real “é o progresso contínuo do passado que rói o futuro e infla ao avançar. A partir do momento que o passado aumenta sem cessar, infinitamente ele se conserva” (BERGSON, 1979a, p. 16). Sendo assim, o referido filósofo nomeia esse tempo real enquanto duração. Para explicitar o seu pensamento sobre o dinamismo da vida, Bergson chega a dizer que se observarmos um mesmo objeto, a partir do mesmo ângulo, em um mesmo dia, a nossa visão não visualizará o objeto da mesma forma que quando o olhou pela primeira vez, posto que ele já envelheceu um pouco, e a nossa visão dele será colorida pela memória do nosso primeiro contato com esse objeto (BERGSON, 1979a). Bergson nos diz ainda que o resultado dessa presença do passado no presente gera uma impossibilidade, para a consciência, de passar duas vezes pelo mesmo estado.

Observamos já neste ponto da argumentação que outras duas categoria são importantes para esse autor: a memória e a consciência, visto que, como o tempo é, para ele, algo que simplesmente dura, a memória é a responsável por guardar tudo o que é pensado, visto e desejado desde o primeiro despontar de nossa consciência (Bergson, 1979a). Dessa forma, a memória se confunde com a consciência. Sobre a memória, Bergson nos diz também que existem dois tipos: uma pura/recordação e a outra habitual/ativa. A memória pura é a que percebe a continuidade existente entre passado e presente. Utilizamos esse tipo de memória ao lembrar a infância e narrar com detalhes os momentos vividos. Desse modo, o passado se faz presente. Já a memória hábito enxerga o passado como algo distante do presente. Este tipo de memória é a responsável por nossas respostas mecânicas; fazemos uso dela quando, por exemplo, dizemos o nosso endereço, pois, nesse caso, estamos apenas levantando uma

informação, não resgatamos um sentimento ou procuramos detalhes/impressões. (BERGSON, 1979b)

No que tange à consciência, Bergson afirma que

A consciência opera por dois métodos complementares: de um lado, por uma ação explosiva que libera em um instante, na direção escolhida, uma energia que a matéria acumulou durante longo tempo; do outro, por um lado de contração que concentra nesse único instante o número incalculável de pequenos eventos que a matéria realiza, e que resume em uma palavra a imensidade de uma história (2009, p. 16).

Sob o mesmo ponto de vista de Bergson, Meyer (apud AMORIM; HABITZREUTER, 2010) pontua que a consciência é uma tentativa de apreensão do que se passa em nosso interior, distanciando-se, assim, do que já nos é pré-estabelecido pelos hábitos sociais. Ou seja, é um olhar para o que pulsa dentro de nós. Para Bergson “cada momento de nossa vida interior corresponde assim a um momento de nosso corpo e de toda a matéria circundante, que lhe seria ‘simultânea’: essa matéria parece então participar de nossa duração consciente” (2006, p.52). Ou seja, nossa duração apresenta também resquícios de nossa materialidade. Pois, como diria Pinto (2010, p. 25), um estudioso das obras bergsonianas, “atingir a duração em toda a sua pureza não é tarefa fácil. A realidade, conforme nos mostra Bergson, sempre se nos apresenta na experiência como um ‘misto’, como algo que mistura extensão e duração [...]”.

Diante do dinamismo da duração, Bergson nos diz que ela só pode ser-nos apresentada a partir de um esforço intuitivo. A partir desse esforço, temos como percebê-la enquanto unidade, multiplicidade, entre outras características. No entanto, esses conceitos nunca chegam, de fato, a representar o que é a duração, posto que eles são exteriores ao movimento da vida interior. Enfatizamos que não temos como descrever a duração; tudo o que falamos sobre ela gira em torno de aproximações, que ao serem traduzidas por símbolos gráficos já perdem muito de sua essência (BERGSON, 1984). Corroborando com o que acabamos de afirmar, Pinto nos diz que

A duração é o meio por excelência em que se desenvolvem os fatos de consciência que se relacionam intrinsecamente e se perpetuam uns nos outros, multiplicidade fluida e qualitativa, da qual só artificialmente podemos isolar “estados” como se fossem coisas no espaço, e a qual só podemos conhecer verdadeiramente, para Bergson, por intermédio da intuição (2010, p. 24).

Dentro desse contexto, Bergson se pergunta qual o sentido que nossa consciência atribui à palavra existir; e ele próprio responde, a partir de seus estudos, que existir, para um ser consciente, significa necessariamente mudar amadurecendo constantemente, “amadurecer criando-se infinitamente a si mesmo” (BERGSON, 1979a, p. 18). Nesse sentido ele ainda afirma que

Se nossa existência se compusesse de estados separados dos quais um “eu” impassível devesse fazer a síntese, para nós não haveria duração. Porque um eu que não se transforma não dura, e um estado psicológico que permaneça idêntico a si mesmo também não tem duração se não for substituído pelo estado seguinte (Ibid., p. 15).

Este poder de criação infinita, presente no humano, está também diretamente ligado à liberdade. De acordo com a interpretação que Vieillard-Baron faz da liberdade em Bergson, notamos que

Assim é o ato livre: é aquele que expressa melhor a nossa personalidade, sem deixar nada de essencial de lado. Mais o ato é livre, mais ele nos exprime. Da mesma forma que o eu admite níveis de profundidade, a liberdade admite graus. Nem somos totalmente livres, nem totalmente determinados, mas somos mais ou menos livres (2007, p.17).

A partir da citação acima, podemos dizer ainda que criar é um ato livre, desde que expresse o que há no interior de cada um de nós. É importante considerar, também, que sofremos influências tanto do que há de mais íntimo em nós, quanto do mundo exterior (hábitos e costumes da vida social). Portanto, nossa liberdade não é total.

Notamos que, na tentativa de compreender cada um desses termos (intuição, élan vital, duração, memória, consciência, liberdade) todos eles estabelecem relação entre si e que a intuição é o elo entre todos eles. Ou seja, por a intuição ser uma forma de conhecer algo ou alguém a partir do que há de mais singular em seu interior, pensamos que ela é fundamental para um viver criador. E por falar em vida criadora, esta só se realiza na duração, ou seja, no transcorrer do tempo; tempo este que é contínuo, não existe fragmentado, pois o passado, presente e futuro fazem parte de um todo indissociável. Desse modo, nossa vida atual é embebecida pelo que estava em nós e atuava sobre nós ainda há pouco. (BERGSON, 1979a)

Em Bergson, falamos de um “eu” que dura, que está em movimento contínuo, que tem a capacidade de armazenar lembranças e de fundir o passado no presente; que para conhecer algo necessita usar sua inteligência e sua intuição; que é capaz de voltar-se para o seu interior e não deixar-se aprisionar pelo mundo exterior; que possui liberdade, mesmo não sendo plena;

que possui a mágica força criadora. Para esse autor, este “eu” pode ser qualquer um de nós. Dessa forma, o que diferencia cada um de nós? Por que em alguns homens o seu eu interior se faz mais presente que em outros? O que permite a alguém doar-se, doar o que há de melhor em si? É na tentativa de responder essas indagações que, nas próximas linhas, continuamos a seguir a filosofia bergsoniana, mas explorando mais especificamente a noção de moral desse autor; posto que essa noção, que ele desenvolve em uma de suas últimas obras – *As duas fontes da moral da religião* – está ancorada nas suas ideias anteriores, principalmente em sua percepção do que é estático e o que é dinâmico no existir humano.

4.3. A PRESENÇA DA MORAL FECHADA E DA MORAL ABERTA NO SER HUMANO

O debate acerca da moral dentro da percepção de Bergson vem problematizar uma ética que não é somente fruto de uma maturação sociocultural, mas é também fruto de um movimento interior que pode estar presente nas pessoas. Desse modo, este filósofo também questiona sobre a presença de uma ética universal, tal qual propõe Immanuel Kant⁴². Para Bergson, não poderíamos falar de apenas um tipo de moral e nem, tampouco, universalizá-la, posto que, para ele, existem dois tipos de moral, uma fechada\estática e uma aberta\dinâmica, e o desdobramento que elas assumem na vida de cada um de nós vai depender do vínculo que mantemos com o nosso eu interior.

4.3.1. Especificidades da moral fechada

Ao se reportar à moral fechada Henri Bergson nos diz que

Sem dificuldade se concordará que metade de nossa moral encerra deveres cujo caráter obrigatório se explica em última análise pela pressão da sociedade sobre o indivíduo, porque esses deveres são praticados correntemente, porque têm uma fórmula nítida e precisa e porque nos é fácil, ao apreendê-los por seu aspecto plenamente visível e ao descer até a raiz, descobrir a exigência social de onde se originaram (1978, p. 41).

⁴² Kant ao criar seu imperativo categórico, no qual dizia que “Haja de tal forma que a máxima da tua vontade pode sempre valer como lei universal” (KANT, 1976, p. 42). Ele acaba por restringir a ação ética a uma fórmula racional em que seu cumprimento é uma obrigação para o processo de humanização (RÖHR, 1999).

Como notamos, a moral fechada está atrelada aos condicionamentos sociais que nos são impostos desde o nosso nascimento, enquanto deveres obrigatórios. Esse tipo de moral é responsável pela nossa convivência em sociedade, e é a partir dela que os indivíduos aprendem que, para viver, é preciso se adequarem a algumas normas que possibilitam o nosso estar no mundo de forma mais coesa. Em outras palavras, é através desse tipo de moral que se criam os hábitos, as repetições, a previsibilidade das ações. Nessa perspectiva, falar em moral fechada é falar de sociedade, de obrigação, de dever, de eu social, de hábitos.

Segundo Bergson (2005), como nossa natureza humana necessita do coletivo para viver e se desenvolver, a moral estática acaba por exercer a função de mantenedora desta nossa condição humana, uma vez que, através dela, se perpetua a chamada obrigação natural que é uma “pressão ou empurrão” (BERGSON, 1978, p. 28) da sociedade em nós. Essa obrigação impele a crença de que, para fazer parte de um coletivo, o indivíduo deve cumprir ritos e normas pré-estabelecidas, pois, do contrário, será isolado de todo o restante do grupo. Diante dessas argumentações, é de se esperar que este tipo de moral seja incorporada ao indivíduo sem resistências. No entanto, como o próprio Bergson nos diz, essa moral vive em uma tensão entre o ser social do homem e o seu ser individual. Dessa forma, esse teórico chega a afirmar que “decerto, é duvidoso que o interesse particular concorde invariavelmente com o interesse geral” (BERGSON, 2005, p. 45). Ou seja, em virtude de a natureza submeter o homem a viver em sociedade, mas também dotá-lo de inteligência, ele vive a dicotomia entre o coletivo e o individual, posto que a sua inteligência tende a querer o que é “melhor para ele” e isto não necessariamente condiz com os interesses do coletivo. Desse modo, ele vive na estreita linha de tensão entre esses dois polos. Contudo, o ser humano é, desde o seu nascimento, impregnado pelos valores da sociedade. Nessa direção, Bergson ainda nos diz que “[...] um eu social se acrescenta em cada um de nós ao eu individual. Cultivar esse ‘eu social’ é o essencial de nossa obrigação para com a sociedade. Sem algo dessa sociedade em nós, ela não teria qualquer poder sobre nós” (1978, p. 13). Em outras palavras, se o eu social não se faz presente em nosso eu individual, não criamos raízes e acabamos por vagar na sociedade de forma egóica⁴³. Em relação à nossa resistência em nos submetermos às regras e aos ditames sociais, Bergson nos diz que

⁴³ Quando Bergson nos coloca ante esta constatação da relevância do eu social para o eu individual, pensamos nos meninos que habitam as ruas das grandes cidades. Questionamo-nos se o eu social para eles se faz presente. Qual o sentido faz o eu social para quem não conhece os benefícios de se fazer parte de um grupo social? Estas são apenas indagações para um próximo trabalho.

Com efeito, por mais naturalmente que se cumpra o dever, pode-se encontrar em si a resistência; é bom atentar para isso, e não tomar por assentado que seja fácil continuar sendo bom esposo, bom cidadão, trabalhador consciencioso, enfim, pessoa honesta. Há de resto, grande parcela de verdade nesse modo de ver; porque se é relativamente fácil manter-se no quadro social, foi ainda preciso inserir-se nele, a inserção exige esforço. A indisciplina natural da criança, a necessidade da educação constituem prova disso (1978, p. 17).

Em consonância com Bergson podemos dizer que a moral fechada trabalha dentro da lógica estática de acomodação de hábitos, valores e costumes; de cumprir deveres; de se sentir obrigado e pressionado a agir de tal forma. Consequentemente, esse tipo de moral implica a um viver limitado. Mas isso, como vimos, não necessariamente é algo ruim, posto que nos mantém conectados aos nossos grupos sociais. Assim, esse tipo de moral cria estabilidade para o nosso viver.

4.3.2. Características e o resplandecer da moral aberta/dinâmica

Mas, do que se trata a moral aberta? Podemos dizer que ela é oriunda de um movimento interior do próprio ser, da sua conexão com a humanidade. Essa moral faz transbordar o que há de mais humano em nós. Segundo Bergson esse tipo de moral é um apelo que inunda o ser, é a encarnação do excesso que transborda os limites do comum e da moral social; capaz, portanto, de transformar a inteligência e mover a vontade (BERGSON, 2005). Ou seja, a moral dinâmica é um movimento interior que impulsiona a ação, conectando-a não apenas a um grupo social específico, mas, sim, à toda a humanidade. Se a moral fechada nos pressiona a cumprir deveres em prol de um grupo social, a moral aberta nos convida a fazer parte da humanidade como um todo. Dentro dessa perspectiva, o filósofo ainda nos diz que

[...] amor à família, amor à pátria, amor à humanidade. [...] À primeira vista, a consciência percebe uma diferença de natureza entre os dois primeiros sentimentos e o terceiro. Aqueles implicam escolha e, por conseguinte, exclusão: poderão incitar à luta; não excluem o ódio; este é só amor. Aqueles irão imediatamente estabelecer-se sobre o objeto que os atrai; este não cede ao atrativo de seu objeto; não o visou; projetou-se mais além, e só atinge a humanidade ultrapassando-a. Terá ele a rigor um objeto. Nós o indagaremos. Limitemo-nos por ora a consignar que essa atitude da alma, que é antes um movimento, basta-se a si mesma (BERGSON, 1978, p. 32-33).

De acordo com o pensamento de Bergson, podemos dizer ainda que a moral aberta não delimita, não exclui, apenas impulsiona ações pautadas em valores propriamente humanos. Esse tipo de moral não conhece fronteiras e nem se fecha em pequenos nichos. Não se

submete nem ao eu individual e nem ao social. Ela é vida, criação, conexão com o nosso eu mais interior, com o nosso próprio élan vital. É, em sua essência, algo sutil, mas potente. E por onde passa, afeta e faz florescer o que há de bom. Para Bergson (1984), em toda a história da humanidade existiram pessoas que atingiram essa moral, como, por exemplo, os sábios da Grécia, os mestres budistas, Jesus Cristo, alguns santos do cristianismo, entre outros. Para esse autor, essas personalidades são consideradas pessoas excepcionais, místicos que “[...] nada pedem, e no entanto obtêm. Eles não precisam fazer exortações, basta que existam, sua existência é um chamado. Pois esse é justamente o caráter dessa outra moral” (BERGSON, 1984, p. 28). Portanto, a presença desses homens e mulheres excepcionais no mundo nos convida, nos chama a sermos pessoas melhores. Eles, a partir de sua coerência e do amor que emanam pela humanidade como um todo, são capazes de nos fazer, ao menos, pensar em um agir mais pleno e integrado aos valores, de fato, humanos. Ainda sobre o chamado que essas pessoas guiadas pela moral aberta nos fazem, Bergson nos diz que

Só conheceram perfeitamente a natureza desse chamado aqueles que se achavam diante de uma grande personalidade moral. Mas cada um de nós, em momentos em que suas máximas habituais de conduta lhe pareceram insuficientes, indagou quanto a que fulano ou beltrano teria esperado dele em semelhante ocasião. Poderia ser um parente, um amigo, que evocássemos assim pelo pensamento. Mas poderia ser também outra pessoa que jamais víramos, cuja a vida apenas nos foi narrada, e ao juízo de quem submetemos então a imaginação nossa conduta, temendo dela uma censura, orgulhosos de uma aprovação. Poderia ser mesmo, trazida do fundo da alma à luz da consciência, uma personalidade que nascesse em nós, que sentíssemos capaz de nos invadir por inteiro mais tarde, e à qual quiséssemos nos ligar na hora como faz o discípulo em relação ao mestre (1978, p. 29).

Diante da assertiva acima, pensamos que, em certas circunstâncias da vida, nossos hábitos sociais não parecem ser suficientes para explicar algumas de nossas atitudes, nem, tampouco, o nosso eu individual. São nesses momentos, em que nos fazemos outros, em que agimos mais humanamente, que, a nosso ver, nos conectamos ao chamado das pessoas excepcionais e\ou, mais modestamente, às fagulhas da moral aberta presente em pessoas do nosso cotidiano. Ou seja, a presença desse tipo de moral na ação de outras pessoas nos chama a desenvolver nossa humanidade.

Dentro desse contexto, Bergson (1984) se questiona sobre qual é a força existente na moral aberta que se assemelha à pressão social. E ele responde dizendo que

Fora do instinto e do hábito só existe atuação direta da sensibilidade sobre o querer. A propulsão exercida pelo sentimento pode aliás assemelhar-se de muito à obrigação. [...] Na emoção mais tranquila pode entrar certa exigência de ação, que difere da obrigação definida há pouco naquilo que não encontrará resistência,

naquilo que só imporá o consentido, mas que não deixa de assemelhar-se à obrigação naquilo que impõe alguma coisa (BERGSON, 1978, p. 33).

Dessa maneira, a força que nos arrebatava, dentro da perspectiva da moral aberta, é uma força contida na emoção⁴⁴, a qual é muito diferente da força exercida sobre nós pelos hábitos sociais; estes nos limitam, nos tolhem e moldam. A força da emoção⁴⁵, como diria Bergson, é criação, movimento, ela nos permite expandir no que há de mais humano. Sendo assim, para explicar a atuação desta força, ele a compara com a emoção musical, posto que, ao escutarmos uma música, nos remetemos ao que ela exprime (alegria, tristeza etc.). Assim, ela não introduz em nós estes sentimentos. Ela apenas nos introduz neles. Estes sentimentos já existiam em nós. O mesmo acontece com a moral aberta das pessoas excepcionais, pois elas não incutem em nós os valores humanos; a partir de seu agir, elas nos desvelam esses valores, nos fazem entrar em contato com eles, nos colocam em movimento com tais valores (BERGSON, 1978).

No entanto, em algumas pessoas, essa afetação, esse chamado não passará de uma perturbação passageira que se transformará em uma expansão do dever social. Já para outros, “[...] é uma vida nova que se anuncia; compreendemos, sentimos que outra moral sobrevém” (BERGSON, 1978, p. 30). Dessa maneira, a ressonância que esse tipo de moral terá em nossas vidas irá depender da abertura que temos para o nosso eu interior.

4.3.3. As essências das morais bergsonianas e os primeiros delineamentos da relevância da duração e da moral aberta para a compreensão do fenômeno da dádiva de si

⁴⁴ Aparentemente Röhr e Bergson (dois teóricos com os quais dialogamos em nossa pesquisa) divergem quanto a esta questão da emoção. Para Röhr, a fonte da moralidade não se encontra na emoção e sim na dimensão espiritual. Contudo, para este teórico todas as intuições são acompanhadas por emoções. Ou seja, quando se tem uma intuição, a pessoa não se desliga do seu campo emocional. Nesse sentido, se pode dizer ainda que a pessoa pode ou não gostar da intuição, ou, em outras palavras, pode emocionalmente querê-la ou não. Como, por exemplo, quando se recebe um troco a mais, a sua intuição lhe diz que isso não é certo e emocionalmente você não se sente bem ante aquela intuição. Mas seguindo também essa linha de raciocínio, existem outras emoções advindas de uma satisfação profunda, que podem acompanhar uma intuição. Neste caso, a sensação de satisfação – a emoção – pode ser confundida com uma intuição. E, é dentro dessa perspectiva, que acreditamos que Bergson estava ancorado quando falou sobre a emoção. Sendo assim, a posição de Röhr e Bergson não é de fato distinta. Apenas eles fazem uso dos conceitos de forma diferente. Ressaltamos que acreditamos que possivelmente Bergson ao falar das emoções estava considerando as emoções mais profundas que acompanham as intuições.

⁴⁵ Ao falar sobre a emoção Bergson nos diz também que “[...] ela é que impele a inteligência para frente, apesar dos obstáculos. Ela sobretudo é que vivifica, ou antes, que vitaliza, os elementos intelectuais com os quais fará corpo; [...]” (BERGSON, 1984, p. 38). Deste modo a emoção trabalha dentro do viés da duração, do movimento.

A partir de tudo que foi exposto sobre os dois tipos de moral, percebemos que elas são diferentes entre si, especialmente em suas essências. A moral fechada é da ordem infra-intelectual, ou seja, por ela ser advinda da natureza e ter que ser aceita através de uma pressão, ela é considerada uma potencialidade menor que a inteligência. Já a moral dinâmica é supra-intelectual, posto que ela advém do movimento de encontro com os valores mais humanos que pairam em nosso interior, do nosso élan vital. Nas palavras do próprio Bergson, “Aquele [o estático] caracteriza um conjunto de hábitos que correspondem simetricamente, no homem, a certos instintos do animal; é menos que inteligência. Este [o aberto] é aspiração, intuição e emoção” (1978, p.27). Assim, depreendemos que não podemos chegar à moral dinâmica por elevação da moral fechada, pois cada uma delas possui caminhos próprios, e chegar até elas depende de cada um de nós, também, de forma singular.

Ao longo deste capítulo trouxemos à tona algumas das categorias trabalhadas por Henri Bergson em suas obras e procuramos nos deter nas categorias que elegemos como chaves neste trabalho, que são a duração e a moral aberta. Escolhemos essas categorias por acreditarmos que podemos explicar a dádiva de si através da noção de duração. Para nós, esse tipo de dádiva é advinda de uma dádiva anterior que dura em nós. ‘Alguém já se deu para nós, já deu o que possuía de mais humano’ e isto se faz presente dentro de cada um, nos possibilitando a doar-nos também, a ‘doarmos o que possuímos de mais humano’.

Diante disso, entendemos que a dádiva de si é um momento do transbordar da moral dinâmica. A pessoa que doa o que tem de melhor dentro de si, o faz em virtude de uma memória que se faz presente, que afeta/chama/convida o outro e o faz buscar desenvolver, também, seus valores mais humanos. Desse modo, pensamos que, na ação da dádiva de si, estão presentes fagulhas de uma moral aberta. Bergson acredita que apenas homens excepcionais são capazes de se abrir à moral aberta, de realizar uma dádiva de si. Mas ele também nos diz que essa moral está presente em cada um de nós, sendo a nossa abertura a esse tipo de movimento o que nos diferencia dos seres excepcionais.

Em nossa concepção, cada um de nós pode ter momentos de doação de si. Consideramos esses momentos como “fagulhas da moral aberta/dinâmica”, posto que, ao realizarmos essa doação, nos conectamos com os que um dia já nos doaram e transbordamos para outros o que há de melhor em nós. Acreditamos também que esse tipo de dádiva se faz presente na ação pedagógica e que isso contribui com o processo de formação humana dos envolvidos no processo educacional. Mas, por ora, nos limitamos ao exposto. Apresentaremos, nos capítulos subsequentes, elementos que melhor caracterizam a dádiva de si e sua relevância para a formação humana.

5. A DÁDIVA EM SUAS MÚLTIPLAS TESSITURAS E PERSPECTIVAS

Dá tanto quanto receberes e tudo estará bem.
Provérbio Moari

O presente capítulo está dividido da seguinte forma: primeiro, vamos falar sobre quão antiga é a discussão sobre a dádiva; em seguida, falaremos sobre os elementos importantes para a compreensão da dádiva; depois, discutiremos sobre a dívida do ponto de vista simbólico e sobre a obrigação-livre na dádiva; então, nos debruçaremos sobre os elementos transcendentais da dádiva: o *hau* e o *mana*; na sequência, abordaremos os vários tipos existentes de dádiva; e, por fim, nos debruçaremos no delineamento da dádiva de si.

5.1. BREVE DISCUSSÃO HISTÓRICA SOBRE A DÁDIVA

A discussão sobre a dádiva remonta à Antiguidade, como bem assinala Godbout (1999, p. 123), quando diz que Aristóteles foi, possivelmente, o primeiro teórico a tratar dessa temática. Nessa direção, o filósofo Paul Gilbert (2003) afirma que Aristóteles, em seu livro *Ética a Nicômaco*, aborda a dádiva atrelando-a à amizade:

É verdade igualmente que o homem virtuoso age com frequência em favor de seus amigos e de seu país, e que mesmo, caso seja necessário, dá a própria vida por eles; pois sacrificará dinheiro, honra e, de modo geral, todos os bens disputados pelos homens, reservando para si a beleza moral da ação (ARISTÓTELES apud GILBERT, 2003, p. 170).

Desse modo, percebemos que, para Aristóteles, o ato de doação está relacionado a uma ação virtuosa, a uma amizade. Contudo, a doação a que Aristóteles se refere não diz respeito a qualquer doação, mas sim a uma doação de si mesmo. Seguindo pela Antiguidade, ainda encontramos Sêneca que, também, de acordo com Gilbert (2003), irá tratar dessa temática em seu livro *De Beneficiis*, quando fala sobre um manuscrito que diz “*dandum et accipindum*” ou seja “convém dar e receber”⁴⁶.

⁴⁶ Não temos aqui o intuito de fazer um estudo mais acurado sobre o percurso de discussão desta temática, mas apenas sinalizar que este assunto advém de longas datas. No entanto, foi na modernidade, mais precisamente a partir do livro *Ensaio sobre a dádiva*, de Marcel Mauss, que este assunto ganhou maior destaque.

Antes de detalharmos a noção de dádiva para Mauss, achamos válido tecermos considerações acerca de algumas especificidades⁴⁷ de seus estudos, posto que nos ajudam a compreender melhor o que esse teórico chama de dádiva.

5.2. ELEMENTOS IMPORTANTES PARA A COMPREENSÃO DA DÁDIVA: A SIMBOLOGIA E O FATO SOCIAL TOTAL

Para Mauss, a simbologia é de suma relevância na compreensão da sociedade. Segundo ele,

[...] todas estas expressões coletivas, simultâneas, de valor moral e de força obrigatória dos sentimentos do indivíduo e do grupo são mais do que simples manifestações, são sinais, expressões compreendidas, em suma, uma linguagem. Estes gritos, são como frases e palavras. É preciso dizê-las, mas se é preciso dizê-las é porque todo o grupo as compreende. A pessoa, portanto, faz mais do que manifestar os seus sentimentos ela os manifesta a outrem, visto que é mister manifestar-lhos. Ela os manifesta a si mesma exprimindo-os aos outros e por conta dos outros. Trata-se essencialmente de uma simbólica (2009, p. 332).

A partir da colocação de Mauss, notamos que as expressões, os gestos, as palavras, entre outros elementos, se manifestam em virtude de um simbolismo. Ou seja, uma lágrima, a depender da sociedade ou da ocasião, pode expressar uma dor ou uma felicidade, mas, para compreendermos o seu significado, temos que entender o seu simbolismo diante do contexto no qual está inserida. Parece-nos que, para Mauss, a simbologia dá conta das sutilezas que estão por trás de uma ação. Sendo assim, ele nos fala que não podemos compreender as ações se as isolarmos de seus contextos, ou se assumirmos uma postura dicotômica em relação à compreensão dos fatos sociais, taxando algo de normal e seu contrário de patológico, algo de sagrado e seu contrário de profano etc. Para esse autor, tudo que está inserido na sociedade se mistura e pode mudar. Sendo assim, o que parece normal pode, em um dado instante, transformar-se em patológico. Seguindo essa direção, ele chega a outro valioso conceito: o fato social total. Nas palavras de Mauss,

Há aqui todo um enorme conjunto de factos. E eles próprios são muito complexos. Tudo neles se mistura, tudo o que constitui a vida propriamente social das

⁴⁷ Noções de simbologia, fato social total e livre obrigação a partir de Marcel Mauss.

sociedades que precederam as nossas – até as da proto-história. Nestes fenômenos sociais “totais”, como propomos chamar-lhes, exprimem-se ao mesmo tempo e de uma só vez todas as espécies de instituições [...] (2008, p. 55).

Em conformidade com o que afirma esse pensador, podemos dizer ainda que o fato social total é a interligação existente entre tudo que compõe a sociedade. A partir dessa concepção sobre a relevância da simbologia e de sua compreensão sobre os fatos sociais como totais, Mauss pôde entender a lógica que animava as ações dos povos considerados arcaicos e denominá-la de dádiva. Segundo Lira et. al. (2013, p. 22), “Foi por meio da elaboração do conceito de fato social total que Mauss chegou ao fenômeno da dádiva, fazendo-o concluir que todas as expressões humanas são, no fundo, sinais, símbolos, ou seja, uma linguagem do espírito humano”. Nessa perspectiva, esse teórico percebeu que as ações humanas não são restritamente motivadas por fatores econômicos como se paira na modernidade. De acordo com Mauss,

A vida material e moral, a troca, funciona aí sob uma forma desinteressada e obrigatória ao mesmo tempo. Além disso, esta obrigação exprime-se de maneira mítica, imaginária ou, se quiser, simbólica e coletiva: assume o aspecto do interesse ligado às coisas trocadas: estas não estão nunca completamente desligadas dos seus agentes de troca; a comunhão e aliança que elas estabelecem são relativamente indissolúveis. Na realidade esse símbolo da vida social – a permanência de influência das coisas trocadas – não faz senão traduzir bastante diretamente a maneira como os subgrupos dessas sociedades segmentados, de tipo arcaicos estão constantemente imbricados uns nos outros, e sentem que se devem tudo (2008, p. 106).

Como notamos, nas sociedades arcaicas age-se em prol de uma vinculação, de um estreitamento de relação; e isso se dá através do ciclo da dádiva, ou seja, pela tríade do dar, do receber e do retribuir. O que circula nesse ciclo não são apenas bens materiais, mas tudo que, por ventura, faça parte da vida, que simbolize algo. Sobre o que o circula entre os nativos, Mauss nos diz que

O que eles trocam antes de mais nada não são exclusivamente bens e riquezas móveis e imóveis, coisas úteis economicamente. São antes de mais nada amabilidades, festins, ritos, serviços militares, mulheres, crianças, danças, festas, feiras cujo o mercado não é senão um dos seus momentos e em que a circulação das riquezas mais não é do que um dos termos de um contrato muito mais geral e muito mais permanente. Enfim, estas prestações e contraprestações contratam-se sob uma forma preferencialmente voluntária, através de presentes, de prendas, se bem que sejam, no fundo, rigorosamente obrigatórias sob pena de guerra privada ou pública. (2008, p. 58)

Com base na assertiva acima, podemos dizer ainda que as ações humanas acontecem em torno de uma simbologia que ultrapassa a ideia de mera acumulação de riquezas. Vale ressaltar ainda que, mesmo os estudos de Mauss tratando de sociedades arcaicas, este teórico nos revela, mesmo que timidamente, que as sociedades (desde as primitivas até as atuais) são regidas a partir da tríade do dar, do receber e do retribuir. Ou seja, os homens, por serem naturalmente seres coletivos, são impulsionados – ao longo da sua existência – a construir vínculos, e estes são estabelecidos a partir dessa tríade. Isso é a essência da dádiva para Mauss.

Na mesma direção, Godbout (1999) pontua que a dádiva está bem presente na sociedade moderna e que ela mesma diz respeito ao que circula em prol da construção dos vínculos sociais. Dentro dessa discussão, Freitas (2005, p. 98) também nos diz que a regra da dádiva funciona da seguinte forma: “liberdade e obrigação de dar, liberdade e obrigação de receber, liberdade e obrigação de retribuir”. Sendo assim, na dádiva, obrigação e liberdade caminham juntas. Ao mesmo tempo em que o indivíduo sente-se obrigado a restituir aquela dádiva recebida, o doador faz questão desobrigá-lo.

Assim, dizemos nós – homens modernos – ao recebermos uma dádiva: “obrigado”; isso se dá pelo sentimento de obrigação à restituição ante a dádiva recebida; e, em seguida, nos dizem: “não há de que, não foi nada”; nos libertando daquela obrigação de retribuição. Tudo se passa dentro de um simbolismo que impulsiona o ato de dar.

Dentro desse viés, a dádiva não é desinteressada e nem gratuita. Porém, como bem nos diz Godbout (1999, p. 118), “se não existe dádiva gratuita, existe pelo menos gratuidade na dádiva”, posto que os atores da dádiva arriscam-se em direção ao outro, doam algo – ou se doam – sem ter certeza de retorno de coisa alguma desse outro. Ou seja, existe um movimento particular de alguém sem, necessariamente, existir uma retribuição correspondente.

5.2.1. A dívida do ponto de vista simbólico e a obrigação-livre da dádiva

Na dádiva, ao contrário do que se passa numa transação comercial, a dívida é inevitável. O indivíduo que está dentro do ciclo da dádiva sabe que deve ao outro, no entanto a dívida pode ser positiva ou negativa. Quando positiva, tem-se a impressão que se deve muito ao outro. Segundo Lira et. al., essa dívida positiva, no ciclo da dádiva, “é, antes, um estado de espírito, no qual cada um considera que, em termos gerais, recebe mais do que dá” (2013, p.9). Godbout (1999) nos dá um exemplo de dívida positiva quando fala do estabelecimento de relação entre cônjuges. Quando se está dentro de uma relação harmônica,

os cônjuges dizem dever muito um ao outro; já quando estão em um processo de separação, cada um acha que deu demais, sente que o outro lhe deve muito, limitando, assim, suas relações a um cálculo contábil. No que tange a dádiva negativa, Amorim (2012, p. 6) nos diz que “podemos defini-la como valor de laço que circula entre as pessoas, que supõe geralmente mercantilização e que é realizada esperando algo em troca, quase que obrigando a que tal aconteça”. A título de exemplificação desse tipo de dádiva, basta pensarmos nos presentes que são dados pelos políticos em época de eleição e que têm como finalidade ‘obrigar’ o eleitor a retribuir com seu voto.

Um dos fatos importantes na dádiva é a obrigação livre. Ao passo que você recebe, você se sente impelido a doar, mas essa obrigação não é estabelecida por uma regra, por uma lei ou contrato, é uma obrigação oriunda do próprio ser, que tem a liberdade de continuar alimentando o ciclo e mantendo a relação ou de não querer fazer mais parte dele e envenená-lo⁴⁸, devolvendo a dádiva o mais rápido possível.

5.3. *HAU* E *MANA*: ELEMENTOS TRANSCENDENTES NO CICLO DA DÁDIVA

Diante dessas noções enigmáticas de simbologia, fato social total e obrigação livre que estão no cerne da dádiva, Mauss ainda se permite acreditar e dar crédito ao que os povos nativos – estudados por ele – falavam sobre o espírito das coisas (*o hau*) e sobre a força mágica de cada ser (*o mana*⁴⁹). Mauss destaca uma fala dos povos moaris:

<<Vou falar-vos do hau...[...]. Suponham que possuem um determinado artigo (taonga) e que me dão esse artigo; vocês dão-mo sem preço fixo. [...] Ora, eu dou este artigo a uma terceira pessoa que, passado algum tempo, decide dar qualquer coisa como pagamento (utu), presenteia-me com qualquer coisa (taonga). Ora esse taonga que ela me dá é o espírito (hau) do taonga que eu recebi de vós e que lhe dei. Tenho de vos devolver os taonga que eu recebi por esses taonga (vindo de vós). Não seria justo (tika) da minha parte guardar esses taonga para mim, sejam eles desejáveis (rawe), ou desagradáveis (kino). Devo dar-vo-los porque eles são um hau do taonga que vós me haveis dado. Se eu conservasse esse segundo taonga para mim, poderia suceder-me mal, gravemente até a morte. Tal é o hau, o hau da propriedade pessoal, o hau dos taonga, o hau da floresta [...] >> (2008, p. 68).

⁴⁸ De acordo com Gasparini apud Paglione e Leite (2010), chama-se de dádiva envenenada quando o ato de doar tem a intenção de destruir o recebedor. Tal ato acaba por destruir os vínculos inter-humanos.

⁴⁹ Em uma de suas notas de rodapé, Mauss afirma que “a palavra *hau* designa, como o latim *spiritus*, ao mesmo tempo o vento e a alma [...], pelo menos em certos casos, a alma e o poder das coisas inanimadas e vegetais, sendo a palavra *mana* reservada para os homens e para os espíritos e aplicando-se às coisas menos vezes do que em melanésio” (2008, p. 80).

Mauss estava convencido que o *hau* realmente existia, mesmo não tendo como provar a sua existência. Para ele, o que os povos moaris diziam e viviam já bastava. Nessa mesma direção, esse teórico também afirma que “o mana polinésio, ele próprio, simboliza não apenas a força mágica de cada ser, mas também a sua honra, [...]” (MAUSS, 2008, p. 111). Foi a partir da crença no que os povos nativos diziam acerca dos motivos da retribuição da dádiva que, para Mauss, o ciclo do dar, receber e retribuir fez sentido. Em suas próprias palavras nos diz que

Mas esta mistura estreita de direitos e de deveres simétricos e contrários deixa de parecer contraditória se se conceber que existe, antes de mais, mistura de laços espirituais entre as coisas que pertencem, em algum grau, à alma e os indivíduos e os grupos que se tratam, em algum grau, como coisas (MAUSS, 2008, p. 71).

Em conformidade com o que afirma Mauss, podemos dizer ainda que foi decorrente dessa sua crença em elementos como o *hau* e o *mana* que ele acabou sofrendo graves críticas. Uma delas, e talvez a que tenha exercido maior desconfiguração em sua obra, foi feita por Lévi-Strauss. Na introdução do livro Ensaio sobre a dádiva, de Marcel Mauss (2008), Lévi-Strauss diz que o erro de Mauss consistiu em ter dado crédito a esse tipo de interpretação (*hau* e *mana*). No seu entender, esses elementos apontavam uma dimensão transcendente que, ao escapar do campo empírico mensurável, deveriam ser completamente rejeitados pelo pesquisador da dádiva. Desse modo, Lévi-Strauss ao escrever a introdução do livro Ensaio sobre a Dádiva deixa explicitado a sua recusa em seguir Mauss, pois este

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

Lévi-Strauss estava, portanto, convencido de que Mauss havia se equivocado (ROCHA, 2011). Para ele, seu mestre e mentor intelectual havia cometido um equívoco grave: buscar o *porquê* da circulação das coisas em algo aparentemente sobrenatural. Como resultado, a obra de Mauss foi taxada como ingênua e não científica, tendo seu acesso direto inviabilizado. Durante aproximadamente três décadas, as discussões sobre a dádiva foram mediadas pela leitura estruturalista de Lévi-Strauss⁵⁰, o que limitou os estudos associados ao

⁵⁰ “Lévi-Strauss praticamente reduziu a dádiva à troca” (CAILLÉ, 1998, p. 4).

fenômeno da dádiva. Somente a partir da fundação do M.A.U.S.S. o estudo da dádiva foi retomado a partir da compreensão pontuada por Marcel Mauss.

5.4. OS VÁRIOS TIPOS DE DÁDIVA

O próprio Marcel Mauss, em seu livro *Ensaio sobre a dádiva*, chega a dizer que não existe apenas um tipo de dádiva. Não tendo como se deter a estudar todos os tipos, Mauss se debruçou mais sobre o estudo de uma dádiva que denominou de agonística.

Segundo Godelier (1996, p. 71), “o que fascinava Mauss eram as dádivas em que predominavam a rivalidade, a competição e o antagonismo”. Sendo assim, em seu estudo sobre a dádiva agonística, Mauss aborda o fenômeno do *potlatch* que ocorria nas tribos indígenas da América do Norte, em que se destaca o desprendimento destas tribos em gastar tudo o que tinham para deixar a outra tribo endividada de tal forma que a mesma não conseguisse restituir a dádiva ofertada. De acordo com Mauss (2008, p. 110), “em determinados *potlatch*, deve gastar-se tudo quanto se tem e não guardar nada. É ver quem será o mais rico e também o mais louco gastador”. Desse modo, Godelier (1996, p. 71) afirma que dentro deste tipo de dádiva “dá-se para esmagar o outro através de sua dádiva”.

Supomos que Mauss tenha se debruçado mais sobre a dádiva agonística, uma vez que esse tipo de dádiva era uma das mais reincidentes nas sociedades nativas. Ressaltamos o fato de que a dádiva agonística é um dado social e humano “surpreendente”, se a compararmos a alguns valores presentes na modernidade⁵¹. Talvez esse tenha sido um dos fatores que também motivou Mauss a estudar mais este tipo de dádiva em particular. Como bem nos diz Caillé, a dádiva agonística trata de “‘uma forma de guerra’, mas de uma ‘guerra de generosidades’” (1998, p. 4).

Além da dádiva agonística, podemos apontar outros tipos de dádivas. Para tanto, valemo-nos dos estudos de Caillé (2002), Godbout (1999) e Freitas (2011), que nos permitiram transitar sobre esses tipos de dádiva, compreender algumas de suas especificidades e vislumbrar a dádiva a que este trabalho refere-se. Dessa maneira, nas próximas linhas, esboçaremos alguns comentários sobre alguns dos tipos de dádiva que nos

⁵¹ Diante às buscas pelo lucro e pelo crescimento desenfreado da economia, é surpreendente conceber pessoas ou grupos sociais que pensam em dar tudo o que tem como prova de honra, de prestígio.

chamaram a atenção nos estudos dos autores supracitados, a saber: a dádiva aliança, a dádiva a desconhecidos, a dádiva doação e a dádiva de si.

A dádiva aliança é estabelecida com o intuito de aproximação. Ela é muito comum dentro do meio familiar. Dentro desse ciclo dadivoso se geram afetos. Para Freitas (informação verbal)⁵², este tipo de dádiva se subdivide em mais sete tipos, que são: a dádiva necessidade, na qual você doa porque o outro está numa necessidade extrema (como, por exemplo, as doações feitas a desabrigados por calamidades naturais); a dádiva partilha, quando ocorre doações de ajudas mútuas (este tipo é bem representado dentro das famílias onde um membro procura ajudar o outro); a dádiva caridade, que é aquela em que você apenas dá/doa (a exemplo da doação a pessoas que pedem nas ruas); a dádiva religiosa, que versa sobre a doação que é feita pela fé que você tem em Deus (como as doações feitas a grupos religiosos ou até mesmo a alguém que esteja precisando muito); a dádiva da aproximação, que é aquela em que se doa gentilezas (esse tipo de dádiva está presente quando cumprimentamos alguém); a dádiva amizade, que é a doação feita a alguém que é próximo (esta dádiva pode ser visualizada nas lembrancinhas que trazemos de viagem para nossos amigos, pessoas a quem consideramos); a dádiva agonística, que na modernidade se caracteriza pela doação que é feita para obter poder, prestígio (notamos este tipo de doação quando vemos pessoas dando algo para mostrar superioridade hierárquica).

Outro tipo de dádiva que merece destaque é a dádiva a desconhecidos. Esse tipo de dádiva é bem explorado por Godbout (1999), e ocorre quando doamos alguma coisa a quem não conhecemos e que talvez nunca cheguemos a conhecer. Esse tipo de dádiva pode se articular em duas situações: a primeira diz respeito ao doador que se vincula a quem lhe aparecia até então como desconhecido; e a segunda versa sobre o doador que não se vincula necessária e diretamente ao recebedor.

No primeiro caso, podemos citar as várias organizações que são mantidas através de pessoas voluntárias, que doam parte do seu tempo para realizar ações em prol de um coletivo. É comum que dentro dessas organizações o ciclo da dádiva faça com que as pessoas, ao passar do tempo, deixem de ser estranhas umas às outras e acabem construindo vínculos entre si. Como exemplo prático do segundo caso de dádiva a desconhecidos, podemos citar as doações de sangue, posto que, muitas vezes, o indivíduo que doa não faz ideia de quem vai receber a doação. Esse tipo de dádiva pode, então, transcender condicionantes como: classe

⁵² Subdivisões feitas pelo Prof. Dr. Alexandre Simão de Freitas no Grupo de Pesquisa do Núcleo de Educação e Cidadania da Sociedade Civil NEIMFA – Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis, em Recife, em abril de 2011.

social, credo, etnia, gênero e opção sexual (GODBOUT, 1999), pois, nesse contexto, quem doa não está preocupado em saber quem é o sujeito que receberá a doação.

Ao nos depararmos com esse tipo específico de dádiva, a ideia que temos é que tanto o indivíduo que doa quanto o que recebe se vinculam, por assim dizer, a uma ideia de humanidade comum. Sendo assim, suas ações passam pelo reconhecimento de que o bem-estar do outro também é responsabilidade sua pelo simples fato de coexistirem no mesmo mundo. Mais ainda, suspeitamos que tais ações sejam, como diz Godbout (1999, p.118), “um movimento de nossa alma”, de nosso estar no mundo de forma mais plena.

Dando continuidade à apresentação de alguns tipos de dádiva, pontuamos agora a dádiva doação. Situando este tipo de dádiva no campo filosófico, Caillé nos diz que as análises mais opostas àquelas que situam a dádiva em termos de ritual

são aquelas que vêem no dom a dimensão da liberdade enquanto ela é limítrofe à espontaneidade e à criação. [...] No primeiro caso ela é dom da vida. [...] No segundo dom do artista [...] e ele põe em circulação beneficiando os outros. O dom vem então a ser o dom daquilo que aparece, dom do próprio aparecer. Este é o dom que ocupa aqui os filósofos mais que os etnólogos. [...] O dom dos etnólogos é antes de tudo dom ritual, torna-se aqui *doação*, ou *dom-doação* (2002, p. 78).

Por algum tempo, pensamos que nosso estudo devesse tratar da dádiva doação; contudo, a partir das leituras hermenêuticas, percebemos que talvez não fosse este o tipo de dádiva que estaria mais relacionado a uma dimensão ética. Sendo assim, entretecendo as leituras às nossas intuições, chegamos à dádiva de si, que, embora seja citada por alguns autores maussianos, não chega, de fato, a ser estudada a fundo por nenhum deles. Propomos em nosso trabalho um desvelamento acerca dessa dádiva que, para nós, é tão sublime e fecunda. Por ora, nos atemos apenas a esses comentários acerca deste tipo de dádiva, posto que trataremos dele de modo particular mais adiante em um subtópico.

Como notamos, a partir dos comentários tecidos acerca de alguns dos tipos de dádiva, a dádiva está presente em nosso dia-a-dia de uma forma ou de outra. E toda dádiva carrega consigo uma gama de motivos e simbologias que impulsionam o ato de dar. Contudo, percebemos que a retribuição da dádiva é algo misterioso. Por que retribuímos? Já perguntava Mauss. Como já afirmamos, ele conseguiu entender a ação de retribuir a partir de elementos transcendentais (como o *hau* e o *mana*). E nós modernos, por que retribuímos? Achemos que independente do tipo que esteja presente, a dádiva tende a ser uma “homenagem à virtude”, fazendo uso das palavras de Machado (2004, p. 13); ou seja, independente do motivo que enseje a dádiva, ela nos dá a possibilidade de entrarmos em contato, mesmo que de forma

idílica, com os valores propriamente humanos. Sendo assim, retribuímos, em última hipótese, como expressão de nossa humanidade.

Dentro desse emaranhado de elementos presentes na dádiva, não é de se estranhar que os filósofos procurem também compreendê-la. Dentre eles, merecem destaque Boltanski, Bruaire, Derrida, Lévinas, Marion e Ricoeur. Não aprofundaremos os pensamentos desses filósofos sobre a dádiva, mas achamos válido apontar alguns de seus horizontes sobre esta temática, posto que isso nos permite justificar nossas escolhas em dialogar com alguns deles.

De acordo com Boltanski (apud HAESLER, 2002), a dádiva está interligada ao amor ágape, ao mais sublime das ações. Dessa forma, Haesler (2002) – a partir dos estudos que faz sobre a dádiva em Boltanski – nos diz que, para este teórico, a dádiva limita-se apenas ao ato de doar; sendo assim, a dádiva deve ser totalmente gratuita e expressar o que existe de mais espontâneo em nossa alma.

Segundo Bruaire (2010), a dádiva está atrelada a um movimento ético-espiritual que, ao acontecer, possibilita ao homem abrir-se para a sua humanidade, para o seu ser de fato.

Para Derrida (apud HAESLER, 2002), a partir do momento em que a dádiva seja percebida como tal por alguma das partes envolvidas, ela já deixa de ser dádiva. Nas palavras do próprio Derrida (apud FREITAS, 2004, p. 09), basta que “o outro perceba a dádiva, para que o simples reconhecimento da dádiva, como dádiva, anule a dádiva como dádiva”. De acordo com a interpretação que Freitas faz da dádiva em Derrida, esta nos aparece enquanto uma “ação inefável” (FREITAS, 2004, p. 09).

Sobre o ato de dar, Lévinas afirmou que

O dar não tem sentido a não ser com um arrancar a si *apesar* de si e não somente sem *mim*; mas, arrancar-se a si apesar de si não tem sentido a não ser como arrancar-se à complacência em si da fruição; arrancar o pão de sua boca (apud HAESLER, 2002, p. 148).

Nessa direção, Freitas nos diz que a dádiva, para Lévinas, “seria uma espécie de privação consciente” (2004, p. 12).

Em relação ao que Marion argumenta sobre a dádiva, podemos dizer que ele a interliga ao amor. O amor, para este filósofo, é entendido como um fenômeno saturado de significação espiritual, pois o amor que se “doa fora de si mesmo não se extingue em tal êxodo, já que ele justamente não existe sem esta saída” (MARION, 2010, p. 37).

Já para Ricoeur, a dádiva está atrelada ao reconhecimento. Segundo este autor, “o funcionamento do dom em realidade não está na coisa dada, mas na relação doador-recebido,

a saber, há um reconhecimento tácito simbolicamente figurado pelo dom” (RICOEUR, 2010, p. 364). Sendo assim, a dádiva seria movimentada pelo reconhecimento mútuo dos atores envolvidos na ação. Ou seja, se retribui como forma de reconhecimento do outro.

A partir dessas breves considerações acerca de alguns dos estudos filosóficos sobre a dádiva, notamos que cada filósofo suscita características específicas desta temática, partindo de suas pesquisas e vivências. Para nós, o contato com esses pensadores foi importante para compreendermos que, mesmo atrelando a dádiva a valores humanos, os filósofos citados se diferenciam em relação à compreensão dessa temática.

Assim, procuramos dialogar com os filósofos que nos permitissem pensar a dádiva a partir da tríade do dar, receber e retribuir, e que a apreendessem dentro de uma noção ética, haja vista que o tipo de dádiva sobre o qual este trabalho repousa – a dádiva de si – tem suas redes tecidas a partir da noção moral da dádiva descrita por Mauss no último capítulo de seu livro *Ensaio sobre a dádiva*. No texto, ele nos diz que “se adote então como princípio da nossa vida aquilo que sempre foi um princípio e sempre o será: sair de si, dar, livre e obrigatoriamente; não há risco de engano” (MAUSS, 2008, p. 202).

É partindo desse horizonte, que visualizamos a dádiva de si enquanto um movimento moral. E para além das últimas considerações de Marcel Mauss, procuramos dialogar não apenas com alguns filósofos, mas também com alguns sociólogos⁵³ para nos subsidiarmos teoricamente sobre as tessituras de uma compreensão maussiana sobre a dádiva de si.

Ressaltamos que, mesmo dialogando com esses autores, sentimos a falta de algo, de alguns elementos que encontramos presentes nas obras de Henri Bergson. Sendo assim, nosso caminho de compreensão da temática do presente trabalho nos permitiu visualizar o quão relevante é a dádiva de si para a formação humana e para o desenvolvimento das múltiplas dimensões que nos compõem, pois o movimento da dádiva de si permite ao ser humano entrar em contato com o que há de mais singular em seu ser, que habita em seu interior e que é vida fecunda de valores humanos; propiciando, desse modo, o desenvolvimento humano do outro.

Até agora, procuramos traçar um panorama geral da dádiva, identificando alguns de seus tipos existentes. Ressaltamos, no entanto, que nossa pesquisa se debruça sobre um tipo específico de dádiva, que é a dádiva de si, noção que procuramos aprofundar nas linhas do próximo subtópico.

5.4.1. A dádiva de si: fagulhas de nossa humanidade

⁵³ Manteremos um diálogo maior com: Bruaire (2010), com Freitas (2004, 2005), com Godbout (1999) e com Gilbert (2003).

*Tudo que você tem não é seu
Tudo que você guardar
Não lhe pertence nem nunca lhe pertencerá [...]
Só é seu aquilo que você dá
Só é seu aquilo que você dá [...].
Lampirônicos - Pop Zen*

No decorrer dos capítulos anteriores, procuramos compreender algumas categorias que, a nosso ver, seriam importantes para uma compreensão acerca da dádiva de si. Dessa maneira, entrecruzamos vida e obra de Bergson e de Mauss, falamos sobre a duração e a moral bergsoniana e tratamos da dádiva de um modo mais geral. Fizemos isso para que pudéssemos compreender melhor o que estamos chamando de dádiva de si. Nessa direção, dividimos o presente subtópico da seguinte forma: primeiro, fizemos breves considerações acerca da duração e da moral em Bergson e da dádiva para Mauss, enfatizando a questão moral e transcendente deste ciclo; depois, procuramos resgatar algumas passagens da vida de Mauss e elucidar a presença da dádiva de si em sua vida; nesta fase do texto, mantemos um diálogo entre Bergson e Mauss, mas também trazemos as contribuições de outros teóricos. Por fim, procuramos explicitar o que estamos chamando de dádiva de si.

5.4.1.1. Retomando os elementos significativos à compreensão da dádiva de si

Ao tratarmos sobre a duração bergsoniana, apreendemos que ela é movimento interior, é um tempo sem fragmentação, é uma memória viva de tudo o que nos convida a nos ligarmos com nossos valores mais profundos. Em relação à moral a partir de Bergson, observamos que para esse autor existem dois tipos: uma fechada, a qual é ligada aos hábitos sociais; e outra dinâmica, que se interliga ao movimento interior da existência e que se vincula não apenas a um grupo social específico, mas sim a toda humanidade, haja vista que essa moral é um transbordar dos valores propriamente humanos e, desse modo, ela é capaz de transpassar as barreiras do social e se vincular ao que há de mais terno em nós.

Procuramos, ainda, compreender a dádiva para Mauss e notamos que, para esse autor, a dádiva gira através de uma tríade: dar, receber e retribuir. Percebemos, nessa direção, que o que faz o ciclo dadivoso girar é algo que foge ao mensurável e que está atrelado a uma força mágica, transcendente. Ressaltamos também que, no último capítulo de seu livro *Ensaio sobre a dádiva*, Mauss atrela a dádiva à moral e nos diz:

Uma parte considerável da nossa moral e da nossa própria vida permanece sempre nesta mesma atmosfera da dádiva, da obrigação e ao mesmo tempo da liberdade. Felizmente, nem tudo está ainda classificado exclusivamente em termos de compra e venda. As coisas têm ainda um valor de sentimento para além da venda. As coisas têm ainda um valor de sentimento para além do seu valor venal, supondo a existência de valores que sejam apenas deste gênero. Não temo senão uma moral de mercadores. Restam-nos pessoas e classes que mantêm ainda os costumes de antigamente e quase todos nós nos sujeitamos a eles, pelo menos em certas épocas do ano ou em certas ocasiões (2008, p. 195).

Dessa forma, Mauss abre espaço para falarmos da dádiva de si, uma dádiva presente na interface de uma moral em que a liberdade e a obrigação caminham lado a lado, posto que o sujeito que doa a si mesmo doa-se de forma livremente obrigatória⁵⁴, pois essa doação não foi feita por uma coerção social, mas sim por um movimento mais íntimo de si, o qual não se rende às vicissitudes do mundo social e faz o que, por vezes, parece impossível. O indivíduo que doa a si mesmo faz isso em virtude de uma escuta do que pulsa em seu interior, que é vida, e a partir dessa escuta ele não pode fazer ou agir diferente. Sendo assim, a dádiva de si não advém de qualquer moral, mas tão somente de uma moral que se encontre com os valores propriamente humanos presentes em cada um de nós, que, ao transbordar, ajudam o outro a também se encontrar com seus valores mais profundos.

5.4.1.2. Vestígios da dádiva de si na vida de Mauss

Seguindo esse caminho rumo às tessituras da dádiva de si, lançamo-nos a delimitá-la a partir da própria vida de Marcel Mauss. Esta ideia advém de Fournier, que escreveu um artigo intitulado “Marcel Mauss ou a dádiva de si”. Nesse artigo, Fournier não conceitua a dádiva de si, todavia ele nos permite inferir que a vida de Mauss havia sido uma doação de si mesmo.

Um teórico enigmático, de voz branda, de grande erudição, de cativante singeleza, de grande vontade em lecionar, cheio de esperança na humanidade, meio boêmio, solteirão convicto por muito tempo, engajado politicamente no que acreditava, assistemático, contribuidor fiel, um eterno estudante e acolhedor. Essas são algumas das características que podem ser atribuídas a Marcel Mauss e sob a luz das quais nos guiamos para desvelar a presença da dádiva de si em sua vida.

Durante o percorrer do seu caminho, Marcel Mauss contou com a presença de alguns mestres que muito contribuíram para a sua formação como um todo. Nessa direção, Fournier afirma que

⁵⁴ Quem se obriga é o próprio ser, livremente.

Mauss disse mais tarde que a sua própria vida "foi enriquecida por vários e incomparáveis golpes de sorte", e que ele "viveu toda a primeira parte dela na proximidade de três grandes homens", a quem ele se dedicou: Durkheim, o líder socialista Jean Jaurès, e seu professor e mais tarde colega Sylvain Lévi (2006, p. 20 – tradução nossa)⁵⁵.

A partir da assertiva acima percebemos que Mauss tinha percepção da relevância de alguns de seus professores em sua vida e que, por isso, não se isentou em se dedicar a eles, uma vez que reconhecia que muito lhes devia. É importante enfatizar que o referido teórico não se restringiu a restituir apenas a seus professores o que eles o haviam dado; essa restituição transbordou para seus alunos e amigos. Nesse sentido, o próprio Mauss (2008, p. 70) nos diz que receber algo de alguém é receber algo da sua essência espiritual; sendo assim, quem recebe deve restituí-la ao mundo vivente. No caso de Mauss, o que ele recebeu de seus professores ele retribuiu tanto para os mesmos, a partir de sua dedicação, quanto para seus alunos. Salientamos que, ao retribuir o que seus professores o haviam doado, Mauss fez o ciclo da dádiva durar. Ou seja, faz a mesma ficar em constante movimento e criação.

Diante do exposto, achamos válido ressaltar a relação estabelecida entre Mauss e cada um dos seus grandes mestres. Durkheim, enquanto tio de Mauss por parte de mãe, cuidou da formação acadêmica do sobrinho. Inseriu-o em suas pesquisas, guiou-o em alguns estudos e o incentivou em outros. Em conformidade com nossa colocação, Fournier nos diz que “Durkheim desempenhou o papel de guardião vigilante para seu sobrinho. Ele o guiou em seus estudos e ajudou a organizar a sua vida. Mauss naturalmente compareceu às aulas de seu tio e o considerou ‘o mais confiável e agradável dos oradores’” (2006, p. 21 – tradução nossa)⁵⁶. Mauss, depois de Durkheim, era o principal colaborador da *Année Sociologique*⁵⁷, investindo boa parte de seu tempo em trabalhos para esta revista. Ao doar boa parte de seu tempo e energia à *Année*, Mauss estava doando-se a Durkheim, a suas ideias, aos seus sonhos. Desse modo Mauss nos diz:

⁵⁵ “Mauss later said that his own life ‘was enriched by several unmatched strokes of luck,’ and that he ‘lived the whole first part of it in the proximity of three great men,’ to whom he devoted himself: Durkheim, the socialist leader Jean Jaurès, and his professor and later colleague Sylvain Lévi”.

⁵⁶ “Durkheim played the role of vigilant guardian to his nephew. He guided him in his studies and helped him organize his life. Mauss naturally attended his uncle’s classes and considered him ‘the most reliable and agreeable of orators.’”

⁵⁷ A *Année Sociologique*, nas palavras do próprio Durkheim, era uma publicação de “informes regulares sobre as pesquisas feitas nas ciências especiais, história do direito, dos costumes, das religiões, estatística moral, ciências econômicas, etc., porque aí se encontram os materiais com os quais a sociologia deve ser construída. Responder a esta necessidade, tal é, antes de tudo, a finalidade da presente publicação” (DURKHEIM, 2007, p. 07).

Se damos as coisas e as retribuimos é porque nos damos e nos retribuimos <<respeitos>> – dizemos ainda <<delicadezas>>. Mas também que damos a nós mesmos ao darmos aos outros, e, se damos a nós mesmos, é porque <<devemos>> a nós mesmos – nós e nosso bem – aos outros (2008, p. 121).

Relacionando as palavras de Mauss acima à sua dedicação à *Année* e aos cuidados de Durkheim para com seu sobrinho, podemos dizer que sua doação estava respaldada na sua dívida com Durkheim, haja vista que ele devia muito do que era ao seu tio. Contudo, não foi preciso Durkheim coagir Mauss a retribuí-lo, nem tampouco se criar um contrato. Bastou apenas Mauss sentir-se afetado em algum momento pelos valores humanos de Durkheim.

Sendo assim, acreditamos que a memória de Mauss deixou registrado isso dentro do seu ser e, ao doar-se, ele se colocou no fluxo de sua duração interior (a duração do eu do espírito), a qual não está limitada por condicionantes externos e expressa mais livremente o que essencialmente somos. Dessa maneira, Mauss sentiu-se livremente obrigado a doar-se. E, nesse sentido, este movimento traduz uma ação espiritual consciente, livre e propriamente humana.

Dentro dessa perspectiva, valemo-nos da linha de pensamento de Bruaire (2010), quando afirma que a verdade presente em cada ser é uma memória de uma dívida de si. Ou seja, o que humanamente somos nos foi doado; sendo assim, sempre estaremos em dívida. Em relação a Mauss, parte do que humanamente lhe pertencia havia sido doada/aberta/chamada/convidada/desenvolvida a partir de sua vinculação com seu tio.

Ao expormos a relação dadivosa entre Mauss e Durkheim, não queremos romanceá-la, posto que, como toda relação, esta também teve seus momentos de desgaste. Dessa forma, Fournier pontua que “tensões se desenvolveram entre Durkheim e Mauss, que não queria ‘ser guiado à força’. O comportamento de Mauss, com seus ‘mistérios’ e longos silêncios, irritou seu tio. Em primeiro lugar, aos trinta anos ele ainda era solteiro [...]” (2006, p. 120, tradução nossa)⁵⁸.

Apesar de suas diferenças, Mauss e Durkheim podiam contar um com o outro, estavam endividados, positivamente falando. Assim, o ciclo da dádiva propiciou uma atmosfera criadora à vida de ambos, pois, como diria Godbout (1999), a dádiva faz emergir algo que não estava previamente delimitado, tem sempre um *plus* nela que é, justamente, o que permite as relações serem fecundas.

⁵⁸ “Tensions developed between Durkheim and Mauss, who did not want ‘to be led by force.’ Mauss’s behavior, with its ‘mysteries’ and long silences, irritated his uncle. In the first place, at age thirty he was still single [...]”.

Em vista disso tudo, quando Durkheim faleceu, Mauss se viu responsável em dar continuidade aos estudos do tio, inclusive à *Année Sociologique*. Mauss, no entanto, em um determinado momento, vai além dos conceitos elaborados por seu tio e começa a trilhar seu caminho de forma mais autêntica. Com isso não queremos dizer que ele tenha deixado de ser influenciado por seu tio e por tudo o que este o doou; visto que, segundo Bergson (1979a), nossa memória pura registra tudo o que nos afeta; e, quando nossas ações realmente representam o que somos verdadeiramente, elas, além de criadoras, são também reflexo de nossa memória. Assim, acreditamos que Durkheim acompanhou Mauss durante toda a sua jornada.

Outro grande mestre de Mauss foi Jean Jaurès, um atuante defensor das causas socialistas na França. Mauss não demorou a juntar-se ao grupo que Jaurès organizava para pensar, reivindicar e promover melhores condições sociais. De acordo com Fournier,

[...] A admiração de Mauss para Jaurès e sua lealdade eram sem reservas. Jaurès, ele diria mais tarde, era um "homem singular", cujas duas principais qualidades eram a autoridade – *imperium* – e uma sábia prudência. Ele [Mauss] concluiu: "Jaurès não era apenas um herói, mas também um homem de força, um sábio" (2006, p. 124, tradução nossa)⁵⁹.

Ressaltamos ainda que, após o assassinato de Jaurès, Mauss continuou fazendo parte do grupo socialista. Contudo, em alguns momentos, foi contra os posicionamentos tomados por alguns membros do grupo, principalmente quando esses posicionamentos envolviam a violência enquanto ação.

Como notamos, Mauss admirava muito Jaurès e chegou até a compará-lo a um herói. Bergson define os heróis, alguns santos e outros seres excepcionais como pessoas que conseguem romper as barreiras do social e da natureza e se abrir para seu eu interior, para aquilo que é, em si, conexão com os valores propriamente humanos. Dessa forma, essas pessoas se conectam com toda a humanidade, e não simplesmente com um grupo social.

Assim, Bergson (2005) nos diz que essas pessoas excepcionais estão dentro de uma moral aberta, e afirma que uma das características dessas pessoas é o dom de si. Não podemos afirmar que Jaurès era um herói, mas acreditamos que, ante a coerência que Mauss disse existir em suas ações, talvez ele se aproxime de um herói, de uma pessoa excepcional – usando o termo bergsoniano; talvez ele tenha o que chamamos de fagulhas de uma moral

⁵⁹ “[...] Mauss’s admiration for Jaurès and his loyalty were unreserved. Jaurès, he would later say, was a ‘unique man’ whose two key qualities were authority—*imperium*—and a wise prudence. He concluded: ‘Jaurès was not only a hero but also a man of strength, a sage.’”

aberta. Destarte, pensamos que Jaurés, ao doar-se, acabou suscitando em Mauss o seu encontro com alguns valores humanos, como a ideia de paz e de pertencimento ao mundo.

Fournier nos diz que Mauss pensava que um dia poderia “fundar um banco internacional de cooperativas⁶⁰ de trabalhadores e providenciar seguro internacional (fogo, acidente, vida e médico) para as cooperativas e os cooperados” (2006, p. 109, tradução nossa)⁶¹. Mauss não ficou apenas no palavreado sobre o cooperativismo; ele investiu muito de seus recursos nessa ideia, que acreditava um dia poder se propagar pelo mundo. Para Mauss (2008), a felicidade só poderia habitar o mundo quando os homens aprendessem a dividir o que têm uns com os outros, assim como os cavaleiros que sentavam em volta da Távola Redonda.

Achamos que – assim como Mauss aponta Jaurés enquanto um herói, um sábio – ele próprio também teve fagulhas de um ser excepcional, uma vez que suas ideias de cooperativismo não visavam apenas o benefício de um grupo social, mas sim de toda a humanidade. Ressaltamos novamente que esse despertar de Mauss para tais valores deve-se, entre outras coisas, ao seu encontro com Jaurés; pois, como diria Amorim (2012, p.14), “Vivemos e revivemos cada momento, construïmo-nos e apoiamos a construção daqueles que conosco ‘habitam’, numa relação contínua de dádiva [...]”.

Outra importante influência na vida de Mauss foi Sylvain Lévi, o qual ele considerou como seu segundo tio. Mauss foi aluno de Sylvain Lévi na cadeira de sânscrito e depois nos cursos sobre os Vedas e os Brahmanas. De acordo com Fournier (2006, p. 46, tradução nossa), em um dado momento Lévi “felicitou [Mauss] pela gestão em ‘familiarizar-se com todas as dificuldades da língua sânscrita’ e pela sua consequente capacidade em estudar por conta própria”⁶². Foi mediante o acompanhamento das aulas e do curso de Lévi que Mauss foi estreitando laços com seu professor.

Em conformidade com o que afirmamos, seguem abaixo alguns trechos da biografia feita por Fournier que retratam, com toda a leveza explicativa, a relação entre Mauss e Sylvain Lévi:

⁶⁰ Para Mauss cooperativa era: “uma sociedade cujos membros são movidos não apenas pelo legítimo desejo de melhorar o seu bem-estar, mas também por um desejo de abolir o trabalho assalariado por todos os caminhos e todos os meios, político e econômico, jurídico e revolucionário” (FOURNIER, 2006, p. 108, tradução nossa) - “a society whose members are driven not only by the legitimate desire to improve their well-being but also by a wish to abolish wage labor by every path and every means, political and economic, legal and revolutionary.”.

⁶¹ “[...] to found an international bank of workers’ cooperatives and to arrange for international insurance (fire, accident, life, and medical) for cooperatives and cooperators”.

⁶² “[...] congratulated him for managing to ‘familiarize himself with all the difficulties of the Sanskrit language’ and for henceforth being able to study on his own”.

Ele [Sylvain Lévi] não era apenas um modelo, mas também "o mais afetuoso, o mais amigável dos homens". Ele manteve cada um de seus alunos em seus pensamentos e os seguiu "de perto, da forma como um pai segue seu filho". Uma relação filial foi imediatamente formada entre Sylvain Lévi e Mauss. Ao longo dos anos, se transformou em uma sólida amizade. [...] Sylvain Lévi mostrou a Mauss grande carinho e grande respeito: "Dois anos de contato contínuo me permitiu apreciar as qualidades de sua mente e ter uma noção das qualidades de seu coração. Tenho orgulho de ter tido você entre os meus alunos e muito feliz em tê-lo entre meus amigos". Mauss teria notado que um dos grandes méritos de Lévi era pensar em cada um dos seus alunos "materialmente, paternalmente, fraternalmente." [...] Mauss se tornou um dos "tesouros" de Sylvain Lévi. Ao longo de sua carreira, ele se beneficiou do apoio de seu professor, bem como de seu conselho. Foi Lévi quem o aconselhou a estudar na Holanda e na Grã-Bretanha em 1897-1898, uma viagem que lhe deu a ideia para seu estudo sobre sacrifício. Os dois se encontravam regularmente para discutir seus respectivos trabalhos, estratégias acadêmicas, e várias perguntas sobre religião e o estado do mundo. Durante essas discussões, eles analisavam a "profunda diferença" que os separavam. Mauss teria defendido a razão e a ciência, tendo discordado com Lévi, "um místico de uma família de místicos" [...] ⁶³ (FOURNIER, 2006, p. 47 - 48, tradução nossa).

Sylvain Lévi pode ser considerado o mestre que conseguiu acompanhar Mauss por mais tempo, haja vista que o mesmo faleceu bem depois que os demais. Desse encontro entre Lévi e Mauss, surge uma amizade que é intensificada pela presença e preocupação de um com outro, mais do que com as suas convergências teóricas. Notamos que ambos permitiram-se tornar próximos, e que Mauss o retratava enquanto uma pessoa preocupada com seus alunos – dentro de uma lógica material, paternal e fraternal. Dessa aproximação e acolhimento entre ambos, nasce uma grande amizade. Podemos dizer que essa amizade já é fruto das constantes doações, das constantes misturas de laços espirituais (usando o termo maussiano). Nesse sentido, Amorim se posiciona dizendo que

O "dom", a dádiva constituem-se em valores que geram afetos e criam laços. Ao circularem, os laços enriquecem-se e transformam as pessoas, conduzindo a uma dinâmica de afetuosidade, de proximidade. Transformam as pessoas, que por sua vez, sentindo essa magia, as conduz a uma postura menos rígida e naturalmente afastada de qualquer tipo de mercantilismo, interesse ou cálculo na relação que

⁶³ "He was not only a model but also 'the most affectionate, the friendliest of men.' He kept each of his students in his thoughts and followed them 'closely, the way a father follows his son.' A filial relationship formed immediately between Sylvain Lévi and Mauss. Over the years, it turned into a solid friendship. [...] Sylvain Lévi showed Mauss great affection and great respect: 'Two years of continuous contact has allowed me to appreciate the qualities of your mind and to get a sense of the qualities of your heart. I am proud to have counted you among my students and very happy to count you among my friends.' Mauss would note that one of Lévi's great merits was to think of each of his students 'materially, paternally, fraternally.' [...] Mauss became one of Sylvain Lévi's 'treasures.' Throughout his career, he benefited from his professor's support as well as his advice. It was Lévi who advised him to study in the Netherlands and Great Britain in 1897-1898, a trip that gave him the idea for his study on sacrifice. The two met regularly to discuss their respective work, academic strategies, and various questions regarding religion and the state of the world. During these discussions, they analyzed the 'profound difference' that separated them. Mauss would defend reason and science, taking issue with Lévi, 'a mystic from a family of mystics.'"

estabelecem. O “dom” entra assim numa cadeia, sentindo-se as pessoas beneficiadas e representando elas próprias “uma argola” desse encadeado, que as interliga no presente e num futuro. Daí o fato de referirmos que o “dom” cria laços ente as pessoas (2012, p.16).

Em conformidade com Amorim, destacamos que o ciclo da dádiva estabelecido entre Lévi e Mauss transbordou de tal forma que podemos encontrar características da fala deste teórico, em relação a Lévi, situadas em colocações feitas pelos alunos de Mauss a ele. Sendo assim, o que Lévi doou a Mauss permitiu que este se doasse a seus alunos. Dessa maneira, vemos, mais uma vez, que a dádiva tem esse caráter de duração, ou seja, uma dádiva é reflexo de uma dádiva anteriormente vivida.

Vejamos a forma com a qual um dos alunos de Mauss, Pierre Métais (apud FOURNIER, 2003, p. 11), se refere a seu professor: “Compadre Mauss! Incrível Mauss”. Nessa fala, percebemos o carinho com que o aluno relembra a figura de seu professor. Segundo Fournier, Métais “visitou regularmente o ‘caro mestre’ durante os anos de guerra e no pós-guerra, tendo até mesmo morado por algum tempo em seu apartamento no boulevard Jourdan” (FOURNIER, 2003, p. 11). Assim, notamos a relação próxima que Mauss mantinha com seus alunos, o que muito se assemelha à relação que ele mantinha com seus mestres.

Ressaltamos também que, mediante a pesquisa que Fournier fez para escrever a biografia de Mauss, ele descobriu que os alunos de Métais falavam do seu mestre assim como os alunos de Mauss de seu professor. Diziam eles “O senhor [Métais] não quis nos ensinar nada mais do que aprender a ver e a sentir. [...] O senhor recusava o magistral e o dogmático” (Ibid., p. 11). Terá sido esta uma das heranças deixada por Mauss a Métais? Acreditamos que isso é o ciclo da dádiva em movimento, em criação; este é um chamado/convite que alguém faz ao deixar transbordar o que há de mais interior em si. Sendo assim, a singularidade com a qual Métais leciona é algo que talvez tenha sido doado por Mauss; tenha sido suscitado do seu encontro com ele. Para Godbout, “a dádiva é essencialmente um ato de repetição do nascimento, um renascimento, uma retomada de contato com a fonte da vida e da energia universal” (1999, p. 253). Assim, quem está dentro de um ciclo da dádiva de si está em contato com sua força criadora, com seu *élan vital*, com os valores propriamente humanos.

Ainda acerca da simplicidade e generosidade de Mauss para com seus alunos, Fournier elucida algumas das falas destes “[...] Seus alunos lembraram carinhosamente o seu primeiro contato com ele: ‘Mauss foi amigável da forma mais sedutora. Ao invés de

discípulos, ele tinha companheiros”⁶⁴ (2006, p. 91, tradução nossa). Dando continuidade a empatia dos alunos por seu professor, Fournier pontua o que alguns deles o relataram:

“Você teria que conhecê-lo em sua juventude. Ele era mais velho do que nós e já era famoso, e ele nos visitou em nossos quartos de estudantes com a elegante simplicidade de um artista. Sua conversa foi literalmente fascinante; e depois que ele saiu, nós agradecidamente lavamos o copo em que ele havia tomado nosso chá”. Não havia nada rígido sobre ele; ele tinha “uma espontaneidade, um dom para a improvisação que teria sido perigoso se ele não possuísse um vasto e rico acervo de conhecimentos” (2006, p. 92, tradução nossa)⁶⁵.

Com sua simplicidade e erudição, Mauss formou um grupo de estudiosos que se espalhou pelo mundo com o intuito de observar os diferentes povos e suas culturas. Nesse sentindo, Fournier também esclarece que

Parece um paradoxo estranho que Mauss, que nunca fez um trabalho de campo, exercia uma influência tão profunda sobre toda uma nova geração de pesquisadores. O “último e melhor dos antropólogos de gabinete” enviou seus alunos para cada canto do mundo, armando-os com as regras e conselhos que seriam “a mais valiosa das provisões”. Seus alunos expressaram sua gratidão sem qualquer aviso: “Com toda a sinceridade, você prepara seus alunos para o contato próximo com os fatos observados” (2006, p. 283, tradução nossa)⁶⁶.

Vale ressaltar ainda o compromisso de Mauss com a formação de seus alunos e sua devoção em lecionar. Segundo Finot (apud FOURNIER, 2006), Mauss era um professor participativo, dava cerca de seis a sete aulas por semana no Collège de France⁶⁷. Diante da preocupação de Mauss com a formação dos seus alunos, achamos válido pontuar a fala de Leiris (apud FOURNIER, 2006, p. 283) “Graças a você [Mauss], o jovem escritor que eu era quando você me conheceu adquiriu o gosto pela ciência e aprendeu a apreciar a nobreza admirável de algo que é simples apenas na aparência: a integridade do verdadeiro cientista”⁶⁸.

⁶⁴ “His students fondly remembered their first contact with him: ‘Mauss was friendly in a most seductive way. Rather than disciples, he had comrades’”.

⁶⁵ “‘You’d have had to know him in his youth. He was older than we were and already famous, and he visited us in our student rooms with the elegant simplicity of an artist. His conversation was literally entrancing; and after he left, we gratefully washed the cup from which he had taken our tea.’ There was nothing stiff about him; he had ‘a spontaneity, a gift for improvisation that would have been dangerous if he had not possessed a vast and rich store of knowledge.’”

⁶⁶ “It seems an odd paradox that Mauss, who never did fieldwork, exerted such a profound influence on an entire new generation of researchers. The ‘last and best of the armchair anthropologists’ sent his students to every corner of the world, arming them with rules and advice that would be ‘the most valuable of provisions.’ His students expressed their gratitude without any prompting: ‘In all sincerity, you prepare your students for close contact with the facts observed.’”

⁶⁷ “Finot, living in Var, could not conceal his admiration for the ‘activism’ of the new professor at the Collège: ‘Six or seven classes a week! Wow!’” (FOURNIER, 2006, p. 273).

⁶⁸ “Thanks to you, the young writer I was when you met me acquired a taste for science and learned to appreciate the admirable nobility of something that is simple only in appearance: the integrity of the true scientist.”

Nessa direção, Fournier assinala que Mauss ajudou a trazer para a França a fundação norte-americana chamada Rockefeller⁶⁹, a qual – com a plena intervenção de Mauss – patrocinou os estudos de seus “amigos, colaboradores e ex-alunos. Alguns disseram que a principal preocupação da Fundação Rockefeller não era para estudar os costumes e línguas dos vários povos, mas para fazer as pessoas felizes” (FOURNIER, 2006, p. 293-294, tradução nossa)⁷⁰. Ante o exposto, constatamos que similarmente à preocupação que Sylvain Lévi tinha para com seus alunos, Mauss também tinha com os dele. Por conseguinte, tanto um professor como o outro permitiram que a dádiva reverberasse. Segundo Godbout

Em toda dádiva se encontram duas ideias contraditórias: a ideia de aceitação da perda, de sua sublimação, do desapego voluntário em relação aos objetos, da renúncia; a ideia, ao contrário, do excedente, do aparecimento, do inesperado, do desperdício, da criação. [...]. Aceitar a experiência da renúncia aos objetos e aos seres é conhecer a criação e a renovação que essa experiência oferece; é, finalmente, fazer o aprendizado da morte. E da dádiva (1999, p. 254).

A partir do que nos afirma Godbout, pontuamos também que Mauss viveu a contradição da dádiva. Ao beneficiar seus alunos e amigos com as bolsas da fundação, ele experienciou o desapego⁷¹. Por outro lado, fez florescer o estreitamento de laços, a felicidade.

Outro fato que achamos válido relatar, pertinente à relação estabelecida entre Mauss e seus alunos, diz respeito a quando Mauss foi desapropriado de seu apartamento por ordens das tropas alemães. Alguns de seus alunos o ajudaram a colocar seus livros em caixas e a levá-los para o *Musée de l'Homme*. Nessa ocasião, Mauss chega a dizer que o “infortúnio serve a algum propósito: ‘Tudo do meu passado foi salvo’” (FOURNIER, 2006, p. 345, tradução nossa)⁷². Assim, percebemos a preocupação e o zelo de alguns de seus alunos para com este homem e suas obras, bem como o exemplo de esperança que este, até nas horas embaraçosas da vida, deu a seus alunos. A ajuda prestada a Mauss seria uma atitude de retribuição por parte dos alunos para com seu professor? Pensamos que sim. Pois como diria Baptista (apud AMORIM, 2012, p. 28) “O que impele o sujeito para a dádiva é a presença interpelante de

⁶⁹ Esta fundação tinha o intuito de desenvolver trabalhos dentro das ciências sociais a partir de uma visão humanista (FOURNIER, 2006).

⁷⁰ “Mauss received nothing for his own work. Everything went to his friends, collaborators, and former students. Some said that the chief concern of the Rockefeller Foundation was not to study the customs and languages of various peoples, but to make people happy”.

⁷¹ Afirmamos isso uma vez que Mauss não utilizou o dinheiro dessas bolsas para fomentar suas próprias pesquisas.

⁷² “In August 1942, Mauss and his wife were evicted from their large apartment on boulevard Jourdan, which was requisitioned for a German general. A few students enthusiastically helped Mauss put his books—‘so many sacred things’—in boxes and store them at the Musée de l’Homme. Misfortune serves some purpose: ‘Everything from my past was saved,’ said Mauss”.

outrem que, interrompendo a mesmidade, permite que um sopro de Bem venha despertar a consciência para a bondade da vida e para a trama espiritual que anima o espírito dos lugares”. Em vista disso, acreditamos que, da relação estabelecida entre Mauss e seus alunos, um sopro de bem tenha se espalhado e os animado, permitindo se abrirem para a necessidade do outro, para fazer o bem ao outro.

5.4.1.3. Delimitação da dádiva de si: caminhos de aproximação

Diante do que expomos até agora, percebemos o quanto Mauss se fez presente na vida de seus alunos e professores, mas também foi agraciado pela presença destes em sua vida. Sendo assim, notamos que, desde cedo, a *dádiva de si*⁷³, a *doação de si mesmo* fez parte de sua vida. Notamos também que Mauss reconhecia nas figuras dos seus mestres – Durkheim, Jaurès e Sylvain Lévi – o reflexo de grandes personalidades de extrema dedicação e de uma imensa sabedoria. Assim, acreditamos que os mestres de Mauss doaram-se a ele. Dentro dessa perspectiva de doação, Bruaire (2010, p. 176) nos diz que “O dom de si, ato puro da infinita potência, tem efetividade incontestável, verdade inabalável, à condição de ser mais que si mesmo [...]”. Ou seja, para esse autor a dádiva de si é capaz de fazer transbordar o que há de melhor em cada um e tem o poder de grande afetação, haja vista os valores humanos que tal ato mobiliza. Sendo assim, ao doar-se, o ser vai além do que socialmente lhe é imposto. Nessa direção, Henri Bergson (2005) pontua que a doação de si é característica de pessoas excepcionais; e Bruaire, nesse mesmo caminho, diz que tais pessoas “levam a ética ao extremo da abnegação e da proximidade espiritual” (2010, p. 191).

Dessa forma, a dádiva de si é um movimento interligado à nossa dimensão mais sutil, a espiritual, uma vez que, ao se doar verdadeiramente, o indivíduo desvela uma “vida nova que se anuncia; compreendemos, sentimos que outra moral sobrevém. Portanto, ao falar aqui do amor da humanidade, caracterizaríamos sem dúvida essa moral” (BERGSON, 1978, p. 30). Em vista disso, a dádiva de si se caracteriza por tudo o que há de mais humano no ser, o que nele é singular. Nessa direção, Mauss, ao citar um ditado hindu, permite-nos entender o imbricamento existente entre o ‘se doar’ e o que ‘já lhe foi doado’: “O que vós sois, sou-o eu também, tornado neste dia essência da vossa, dando-vos eu dou-me” (MAUSS, 2008, p. 172).

⁷³ Fournier (2003, 2006) nos diz que Mauss não se absteve em doar muitos de seus recursos ao movimento cooperativo, a amigos, alunos e a associações de ajuda a judeus, bem como também interviu pela liberação de pessoas durante a segunda guerra e a pós a segunda guerra também intercedeu pela não condenação à morte de algumas pessoas.

Ante os nossos posicionamentos ao longo do subtópico, gostaríamos de ressaltar, como já dissemos em um capítulo anterior, que todos nós temos momentos de doação de si; e, quando isso acontece, saímos dos condicionamentos externos impostos pela sociedade e nos eximimos de nossos impulsos egóicos, fazendo-nos lançar sobre a marcha da moral dinâmica e nos conectando com nossa dimensão mais sutil, a espiritual.

Dentro dessa perspectiva, depreendemos que os mestres de Mauss tornaram-se importantes não porque compartilhavam do gosto pelo mesmo estilo de vida ou em virtude de suas tendências teóricas, mas, sim, porque cada um deles foi capaz de fazer ressoar em Mauss o que havia de mais humano nele, a partir também do que eles transbordavam de mais humano. Sendo assim, ele aprendeu com seus professores mais do que conteúdos, ele aprendeu a dar vazão à sua humanidade e contribuir também com a fecundação da humanidade de seus alunos. Nessa direção, Freitas nos convida a refletir que “a aprendizagem pela dádiva implica compreensão de que existe uma tendência espontânea dos indivíduos para dar, receber e retribuir” (2005, p. 163).

Destarte, as doações de seus mestres a Mauss o possibilitaram entrar em contato com valores propriamente humanos; e este os retribuiu doando-se a seus alunos, que, por sua vez, devem ter retribuído esta doação a outras pessoas. E é essa propensão mágica do ciclo da dádiva que faz emanar o que de bom cada um possui. Em outras palavras, a aprendizagem pela dádiva acontece pelo movimento contínuo de sua tríade, e este movimento traz em seu bojo o que nos é próprio.

Nesse sentido, Godbout nos diz que “Desde sempre o homem dá a si mesmo, cria obrigações para si mesmo para obter um mínimo de serenidade diante daquilo que o ultrapassa” (1999, p. 151). Radicalizando um pouco as palavras de Godbout, afirmamos que doamos a nós mesmos porque somos humanos, porque possuímos múltiplas dimensões (inclusive as mais sutis), porque somos seres criadores e porque nossos verdadeiros valores não se encontram à venda, mas sim dentro de cada um de nós.

Após todas essas colocações, valemo-nos das palavras de Gilbert que afirma que “Chega-se, assim, ao dom mais sublime, que não se caracteriza por sua quantidade econômica, mas que provém do ato voluntário originalmente livre, capaz de doar-se a si mesmo, de tudo doar gratuitamente” (2003, p. 170). Sendo a dádiva de si este tipo de dádiva sublime – que nos fez percorrer todo esse caminho para compreendê-la –, podemos agora dizer que ela é fecunda dos valores propriamente humanos, que os gesta e ao mesmo tempo os emana. Ela advém de uma moral aberta, que em algum momento foi suscitada por uma outra dádiva que durou. Enfim, a dádiva de si é um movimento humanamente criador. Nesse

momento, pedimos licença para lembrarmos um trecho da música Pop Zen, “só é seu aquilo que você dá”. Quando doamos a nós mesmos estamos doando o que de fato é nosso, o que realmente temos de humano. E sob a luz do movimento misterioso/mágico da dádiva de si, buscamos contribuir e ampliar o debate acerca da formação humana.

6. PENSANDO A FORMAÇÃO HUMANA À LUZ DA DÁDIVA DE SI

*Educar é formar pessoas que busquem
estabelecer relações autênticas.
Röhr*

Para alguns, falar em educar para a formação humana pode parecer algo redundante, já que paira no imaginário social que toda educação deve formar seres humanos. Só que da mesma forma que um nascimento humano não garante o desenvolvimento de um ser humano, nem todo ato educacional é capaz de promover a humanização do ser.

Para compreendermos melhor a assertiva acima, faz-se necessário dizer que partimos do pressuposto que educar vai além da transmissão cultural, de processos cognitivos de ensino e aprendizagem e do propiciar habilidades e competências necessárias para atuação na sociedade. Quando falamos em educar, estamos dizendo em formar o humano dentro de sua integralidade, ou seja, procurando desenvolver as várias dimensões que o compõe (RÖHR, 2013). Nesse sentido, Röhr (Ibid.) defende que o ser humano possui múltiplas dimensões, e as subdivide em dimensões básicas e transversais. As dimensões básicas são: física, sensorial, emocional, mental e espiritual. As quatro primeiras estão no campo do imanente e a última, no campo do transcendente. As dimensões transversais são: relacional-social, estético-artística, político-econômica, comunicativa, místico-mágico-religiosa, sexual-libidinal, volutivo-impulsional-motivacional, ética, gênero, lúdica, ecológica, étnica, prático-laborial-profissional (RÖHR, 2013).

Vale salientar que Röhr deixa abertura para acrescentarem-se outras dimensões transversais, além das mencionadas acima. Ainda de acordo com esse teórico, os valores propriamente humanos “como liberdade, amor, amizade, solidariedade, esperança, confiança, verdade etc.” (Ibid., p. 268) estão interligados à nossa dimensão mais sutil, a espiritual. Para Röhr, na dimensão espiritual, nós nos encontramos com a “responsabilidade de sermos nós mesmos, de forma incondicional. A responsabilidade de sermos nós mesmos não é egocêntrica, mas implica a responsabilidade por todos” (Ibid., p. 268). Podemos compreender, a partir das afirmações de Röhr, que é em nossa dimensão espiritual que se encontra o nosso verdadeiro eu, nossa humanidade. Sendo assim, ao procuramos nos aproximar dessa dimensão, estamos fomentando o que há de melhor em nós. Consequentemente, esse nosso movimento tende a animar as relações que mantemos com o mundo e as demais pessoas, a

partir de uma lógica autenticamente humana, ou seja, tecida pelos valores que nos são próprios.

Mais adiante, voltaremos a falar sobre essa questão, haja vista que acreditamos que o nosso esforço enquanto educadores deve ser procurar desenvolver todas as nossas dimensões, para, assim, tornarmos possível uma aproximação com nossa dimensão sutil; para que, a partir desse movimento, possamos ajudar o nosso educando a também caminhar em busca de sua integralidade, de sua humanidade.

A despeito disso, se analisarmos os modelos educacionais vigentes a partir da ideia de desenvolvimento multidimensional de Röhr, podemos dizer que boa parte deles está longe de contribuir para o fomento da integralidade humana, posto que, na atualidade, nos deparamos com ideais de educação pautados basicamente nas esferas econômica (leia-se inserção no mercado de trabalho) e política (reivindicação de direitos). Nessa perspectiva, educar implica em preparar o educando para que o mesmo busque atualizar-se constantemente, ampliando assim suas possibilidades de entrada e conservação no mercado de trabalho (SAVIANI, 2011) e/ou capacitá-lo para o exercício da cidadania (torná-lo um cidadão). Para Paulo Freire (2001, p.45), “cidadão significa indivíduos no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado e que cidadania tem que ver com a condição de cidadão, quer dizer, com o uso dos direitos e o direito de ter deveres”.

Desse modo, Freire também nos revela que educar é preparar o educando para que ele seja um indivíduo politicamente atuante, ou, nas palavras dele, para que as pessoas possam *ser mais*. E para que isto aconteça é preciso que os indivíduos

[...] se envolvam permanentemente no domínio político, refazendo sempre as estruturas sociais, econômicas, em que se dão as relações de poder e se geram as ideologias. A vocação para *ser mais*, enquanto expressão da natureza humana fazendo-se na história, precisa de condições concretas sem as quais a vocação se distorce. Sem a luta política, que é a luta pelo poder, essas condições necessárias não se criam (FREIRE, 2001, p.08).

A partir dessas considerações, concordamos com Röhr quando o mesmo afirma que “o que se destaca, no discurso educacional, é a ênfase na educação profissional e político-econômica [...]” (2013, p. 166). Nesse sentido, Freitas também pontua que “a educação na modernidade se caracteriza, então pela articulação das demandas de formação para a cidadania e de qualificação para a produtividade social, sintetizando uma pedagogia a serviço dos interesses utilitários” (2005, p. 123). Diante das colocações desses teóricos, podemos depreender que a educação na atualidade, ao privilegiar as áreas supracitadas (mercado de

trabalho e política) e esquecer as demais, acaba por promover uma fragmentação no processo de formação humana. A educação, porém, uma vez nos concebendo enquanto seres dotados de múltiplas dimensões, deve contribuir para o desenvolvimento de todas elas e não negligenciar ou supervalorizar algumas.

De acordo com Policarpo Junior,

A educação pode, todavia, ajudar desde o início a pessoa em desenvolvimento a entrar progressivamente em contato consigo mesma; pode apoiar as iniciativas das crianças a conhecer suas dimensões interiores como as emoções e sentimentos e pode ajudá-las a criar uma capacidade interna de dirigir a si mesmas e não se tornarem dominadas pelas forças emocionais e por tendências destrutivas (2010, p. 103).

Mesmo Policarpo não falando diretamente sobre as múltiplas dimensões, podemos depreender que, para ele, assim como para Röhr, o ato educacional não se restringe ao desenvolvimento de apenas uma potencialidade humana. A partir dos escritos desses autores, também podemos notar o quanto alguns modelos educacionais em voga, por serem adeptos da lógica utilitarista, encontram-se esvaziados de elementos que promovam esse desenvolvimento multidimensional do ser. Nessa mesma direção, Rodrigues (2001) nos revela que o ato de educar visando à formação humana é também um processo no qual se acionam os meios intelectuais de cada educando com o intuito de capacitá-lo para a assunção plena de suas potencialidades físicas, intelectuais e morais, para que, com isso, eles consigam dar prosseguimento à sua própria formação.

Vale ressaltar que as concepções supracitadas de formação humana consideram o desenvolvimento integral do educando. Assim, faz-se necessário pontuar que o papel do educador é essencial nesse processo, pois ele deixa de ser um mero transmissor de conhecimentos ou doutrinador de individualidades para se tornar uma pessoa que, em um gesto de amorosidade e confiança, acolhe o educando em sua singularidade e, através de suas ações, demonstra uma busca pela coerência entre o pensar, o falar e o agir. Sobre a responsabilidade do educador Röhr reflete que

Quando depositamos a responsabilidade principal na mão do educador, pensamos nele como pessoa que concentra o seu trabalho na tarefa pedagógica. Logicamente, não podemos negar o educador como pessoa de projetos políticos, convicções ideológicas, crenças religiosas etc. Dele, só esperamos que saiba colocar seus interesses em segundo plano e não a frente de sua tarefa pedagógica (2013, p. 154).

Com base nas afirmações desse autor, podemos dizer ainda que o educador, quando verdadeiramente comprometido com o ato educacional, não irá arbitrariamente impor suas ideologias a seus educandos. Seu papel será o de incentivá-los na busca de valores propriamente humanos. Vislumbramos que o educador consiga isso através da sua própria e constante busca por tais valores e da sua tentativa em ser coerente. Dessa forma, ele deixa de ser um mero enculturador e passa a contribuir com a formação humana de seu educando.

Ressaltamos que, segundo Röhr (2007), o educador deve entender que é o principal responsável pelo ato educacional, mas que possui limitações e que, em última instância, é o educando quem decide que caminho seguir. No entanto, pensamos que ter consciência de suas limitações não significa dizer que se deve ignorar o educando e fingir que ele não existe, em virtude da sua resistência a determinadas práticas pedagógicas. Aachamos que só podemos contribuir para a humanização do educando quando estamos dispostos a acolhê-lo em sua singularidade. Dentro dessa linha argumentativa, Sabourin (2009, p. 1) postula que “educar é dar sentido, é dar vida”. Desse modo, nos questionamos: como é possível dar vida quando ignoramos quem está envolvido nesse processo? Sendo assim, achamos que o ato de ignorar é uma forma de ir contra uma vida que pulsa, caminhando em direção a uma estagnação infértil. Röhr (2013), sobre esse assunto, ainda versa que o educador deve se colocar no lugar do educando; deve ser capaz de sentir como seus atos pedagógicos repercutem na alma do seu educando.

Portanto, notamos que o educador tem um papel de extrema relevância no ato educacional e que o mesmo deve ter essa noção e se comprometer com o que está fazendo. Afinado com essa ideia, Policarpo Junior (2010) nos afirma que o educador, além de necessitar de uma preparação teórica e acadêmica, também precisa de um desenvolvimento próprio que dê sentido pessoal ao seu trabalho, integrando este trabalho à sua vida como um todo.

Mediante as considerações mais gerais tecidas acima acerca da formação humana, vamos agora procurar interligar essa temática ao nosso objeto de pesquisa, a dádiva de si.

Acreditamos que a compreensão da dádiva de si possa fomentar o debate sobre a formação humana, em virtude desse tipo de dádiva exprimir o que há de mais humano em nós. Dentro desse horizonte, Godbout nos diz que

Lembremos, aliás, que os grandes pensamentos da humanidade se baseiam em experiências de dádiva. Isso é evidente no caso cristianismo. Mas Buda pôde alcançar a iluminação graças a uma dádiva a um pobre, sem casta. E Confúcio disse: “eu transmito. Eu não invento nada” (1987:39). Já Sócrates sempre sustentou que

não era diretamente responsável por tudo que dizia, que era somente um parteiro e que Deus fazia tudo. “Todos aqueles a quem Deus ajuda fazem durante nossos encontros progressos maravilhosos, evidentemente sem ter apreendido comigo qualquer coisa que seja” (JASPERS, 1989). Se tudo isso é verdadeiro ou não (questão levantada pelo moderno, que gasta muita energia para saber se, quando e como todos esses personagens verdadeiramente existiram), o fato é que todos os grandes sábios que estão na origem de todas as grandes espiritualidades da humanidade afirmam ter recebido suas mensagens de alhures, colocando-se assim, eles e suas mensagens, num sistema de dádiva (1999, p. 249).

Sob o mesmo ponto de vista de Godbout, pontuamos que esses grandes mestres da humanidade, como já ressaltamos no capítulo anterior, doaram-se de forma plena ao mundo e fizeram ressoar por onde passaram os valores mais humanos. Várias pessoas foram afetadas por esses seres excepcionais e, a partir dos seus chamamentos, puderam também se doar, transbordar suas essências. Por conseguinte, aprendemos com essas pessoas que podemos nos conectar com nosso verdadeiro ser. E, dessa forma, perguntamos: será que nosso papel enquanto educadores não será também procurar desenvolver a nossa humanidade? Diante de nossas exposições, a resposta, com toda certeza, é sim. Contudo, gostaríamos de complementá-la dizendo agora que fazer emergir os valores humanos passa também pela arte de saber doar-nos, pois, como bem nos diz Bergson, “Os educadores da mocidade sabem muito bem que não se triunfa do egoísmo recomendando-se o ‘altruísmo’” (BERGSON, 1978, p. 30). Ou seja, só podemos fomentar o desenvolvimento da integralidade de nossos alunos, se percorremos as linhas tênues de nosso próprio desenvolvimento.

Destarte, a dádiva de si é uma das sutilezas presentes nesse caminhar. Em consonância com nosso pensamento, Gilbert afirma que “O sentido do ‘bem que se difunde por si mesmo’ se revela então: a origem comunica-se, doa-se, e este dom de si mesmo se multiplica no doado” (2003, p. 178), ou seja, é a partir de uma doação espontânea do nosso ser que possibilitamos aos educandos vivências formativas que abram margem para o desenvolvimento de suas próprias integralidades.

Em vista das colocações anteriores, valemo-nos das palavras de Freitas quando afirma que “[...] formar exige mais do que ‘querer bem’, exige doar-se ao outro não em nome de um futuro possível ou provável, mas em nome de um compromisso e de uma obrigação para com esses milhares de outros [...]” (2005, p. 356). Dentro dessa perspectiva, a dádiva de si torna-se fundamental nesse processo de busca pelo desenvolvimento da integralidade e o educador que a vivencia está envolvido por um compromisso, por uma obrigação livre, por fagulhas da moral aberta. Dessa forma, afirmamos que a dádiva de si presente no agir do educador implica em uma ação ético-pedagógica que ultrapassa qualquer contrato assinado por ele, qualquer imposição social. Essa ação é advinda do contato do próprio ser com sua inteireza.

Como notamos, a dádiva de si e as tessituras do que ela emana são importantes para uma formação humana dentro das perspectivas em que se ancora esta pesquisa. Falar nesse tipo de dádiva é se aproximar dos nossos reais valores; é repousar sobre o movimento de uma ação ética; é perceber o valor dos vínculos estabelecidos; é acolher a singularidade; é afetar e ser afetado; é tangenciar a nossa dimensão mais sutil; é trilhar caminhos incertos, mas com a convicção das nossas ações; é compartilhar a vida em sua singular inteireza; é compreender que se faz parte de uma humanidade e que a felicidade se encontra na magia do encontro humano... É amar. Diante dessas nossas gradações do que se estabelece nos horizontes da dádiva de si, gostaríamos de acrescentar que acreditamos que nossa humanidade se instaura no movimento de busca pela nossa integralidade. Partilhamos do pensamento de Lessing (apud RÖHR, 2013), o qual afirma que essa não é uma tarefa para tão somente uma vida, mas que caminhar em busca dela se faz necessário. Comungamos também com o pensamento de Policarpo Júnior quando diz que “a pessoa espiritualmente madura é aquela que compreendeu praticamente que o melhor meio de ser feliz é por meio da dedicação de sua vida ao benefício dos outros e do mundo” (2010, p. 97). Assim, pensamos que a dádiva de si presente nas práticas pedagógicas é um dos passos rumo ao nosso amadurecimento espiritual, à nossa aproximação a essa dimensão própria e sutil.

Por fim, queremos reafirmar que qualquer um de nós pode vivenciar as cifras da dádiva de si dentro da atmosfera pedagógica, posto que, como diriam os teóricos que contribuíram com o presente trabalho, todos nós somos possuidores de potencialidades de criação, de vida, de humanidade. Sendo assim, acreditamos que cada um de nós, ao menos uma vez na vida, já tenha sentido a torrente de uma dádiva de si presente numa ação pedagógica. E assim, entendendo o quanto essa ação é arrebatadora e cheia de vida, seguimos para o nosso campo de pesquisa.

7. ANÁLISES

A dádiva é uma reflexão a partir de uma experiência. É preciso partilhar esta experiência para que a reflexão tenha sentido.

Godbout

Ao longo dos demais capítulos, procuramos esclarecer nossos aportes teóricos e os motivos de entrecruzá-los. Assim, reservamos para este último capítulo uma discussão sobre os fios e tessituras advindos de nossa passagem nos campos de pesquisa e a relação destes com os nossos arcabouços teóricos. Dessa forma, dividimos a presente análise a partir dos elementos que emergiram dos campos ante nossas tentativas fenomenológico-hermenêuticas de pesquisa, como: acolhimento/abertura/cumplicidade; laços/vínculos; realização; valorização das singularidades; confiança; responsabilidade/compromisso; e duração. Apontamos, então, esses elementos enquanto propulsores de uma atmosfera pedagógica em que a dádiva de si, vez por outra, colore a realidade ali instaurada. Vale ressaltar que optamos por não falar de cada um dos nossos sujeitos de pesquisa de modo particular, posto que, via de regra, todos eles tiveram suas falas e práticas pedagógicas perpassadas, em alguma medida, por tais elementos. O que os diferenciou foi apenas o grau de aproximação com tais características, ou seja, uns tiveram maior proximidade com alguns elementos, enquanto outros tiveram com outros.

No transcorrer das análises, trazemos elementos para refletir a prática pedagógica e a própria Educação, incluindo neles o papel fundamental que o educador tem diante da responsabilidade do processo educacional. Não é nossa intenção, no entanto, polarizar a discussão para o educador ou para o educando, pois percebemos, explícita e implicitamente, que a relação pedagógica é um acontecimento mútuo, recíproco, em que ambos possuem uma parcela de responsabilidade, cabendo ao educador a maior delas.

7.1. ACOLHIMENTO, ABERTURA E CUMPLICIDADE: A PORTA DE ENTRADA PARA O ESTABELECIMENTO DOS LAÇOS INTER-HUMANOS E DA CONFIANÇA

Este tópico versa sobre a postura dos educadores ante a alteridade de seus educandos e ao desafio de desenvolver uma proposta pedagógica. Trata-se de uma disposição para estar

aberto ao outro, para se doar, para enxergá-lo em sua singularidade, reconhecer suas potencialidades e acolhê-lo. Essa disposição não implica no abandono do ser individual do educador, pois percebemos que ela advém – sim – da própria natureza dele. Afinado a essa reflexão, Policarpo Júnior (2010) nos diz que a prática pedagógica do educador não deve estar dissociada do restante de sua vida.

Sendo assim, iniciamos pela importância que reside na boa recepção que o educador proporciona a seus educandos, elemento que depende também das pré-disposições de seus estudantes. Aqui, falamos do receber bem aquele que chega, do acolher as singularidades que se apresentam diversas naquele coletivo que se forma cotidianamente. Nessa direção, um dos professores entrevistados – Cláudio, da Instituição C – nos disse que os aspectos mais importantes no relacionamento dele com seus educandos são

Abertura, confiança. [...] Quando eu digo abertura, é você se dar mesmo para o outro, oferecer o seu melhor, e não simplesmente estar ali por uma questão de uma obrigação externa. [...] O aspecto principal é você estar ali por liberdade pura e nessa liberdade você poder se abrir para o outro, para dar o que você tem de melhor, isso para mim é o aspecto fundamental.

A fala de Cláudio enfatiza a liberdade que deve existir no educador para abrir-se às individualidades que ali se apresentam. No decorrer da nossa entrevista com esse educador, ele nos revela que essa abertura sincera e livre é fundamental para que o educando se sinta acolhido, se sinta à vontade para ser quem ele é. Mais adiante, ele vai nos dizer que esse acolhimento é fundamental para que a confiança (*elemento que abordaremos mais adiante*) se estabeleça nessa relação pedagógica. A partir da fala de Cláudio, enfatizamos seu gesto de oferecer o que há de melhor, e relembramos o que havíamos dito sobre a dádiva de si, sobre o gesto de deixar transbordar o que há de melhor dentro de si, afetando o outro. Sendo assim, a fala de Cláudio desvela esta face humana e mágica de oferecer o que se tem de melhor dentro de si, sem ter certeza alguma se isto será recebido, se será fecundado, ou se haverá algum retorno. Essa atitude de abertura do educador, essa doação de si mesmo, aponta para uma possibilidade de acontecer algo a mais, de – de repente – se inaugurar uma relação, de quem sabe contribuir para o desenvolvimento do educando. Dentro desse viés, Godbout (1992, p. 15) chega a dizer que “é preciso pensar o dom, não como uma série de actos unilaterais e descontínuos, mas como uma relação”, ou seja, o educador – ao se doar, ao se abrir a quem chega – se coloca em relação, mas o florescer desta só ocorrerá também se o educando aceitar receber o que está sendo doado, se também se colocar em relação. Do contrário, essa doação ficará perdida, tal qual uma semente em terreno infértil.

Quando nos referimos à abertura, queremos enfatizar que ela não implica numa prática teatralizada pelo educador, muito pelo contrário. O educador, enquanto ser vivo com especificidades próprias, deve buscar ser sincero nessa relação. Quando perguntado sobre os aspectos mais importantes que considerava existir em seu relacionamento com os educandos, Caio – educador, da Instituição C – afirmou a importância da abertura e reforçou a importância da honestidade que devemos ter enquanto educadores:

A abertura. Eu acho que eles sabem que às vezes sou bem duro com eles. [...] Não é uma dureza de rigidez. Às vezes é uma dureza mas que tem abertura. Eles sabem que tem isso. Você não precisa fingir para os meninos que você é uma pessoa boa, que você é santo, que você é realizado; você é humano como eles, você tem falhas como eles. [...] Isso é honestidade.

Ou seja, é importante que o educador seja honesto, mas que também mantenha um canal de diálogo, de abertura para com seus educandos.

Nesse sentido, ressaltamos aqui o relacionamento que o educador Adalberto – da Instituição A – estabeleceu com seu grupo de educandos. Após presenciar algumas práticas desse educador e observar seu relacionamento com os educandos antes, durante e após a atividade propriamente educativa, gostaríamos de ressaltar a cumplicidade, o diálogo aberto, o respeito e o carinho que foi gerado nessa relação pedagógica. Percebemos que um diferencial apresentado por Adalberto foi justamente sua postura em escutar os anseios de seus educandos, em valorizar a opinião que eles tinham acerca dos demais acontecimentos, em manter-se aberto ao diálogo, sempre gerenciando a conciliação entre suas atividades pedagógicas e as demandas que emergiam de seus educandos. Percebemos que a forma de ser e de agir desse educador acabou por “abrir as portas” para um bom relacionamento com seus educandos, adolescentes que se sentiam mais à vontade por serem escutados por seu professor.

Chegamos ao último elemento deste tópico, que é a cumplicidade. Quando falamos em cumplicidade, queremos ressaltar o apoio mútuo, em que ambas as partes se reconhecem, se escutam e dividem um mesmo espaço, respeitando os limites existentes nas fronteiras do outro. Enfatizamos a conceituação que o educador Bernardo – da Instituição B – faz da Educação, quando afirma que *“Educação é permuta, é reciprocidade; algo que sempre se inaugura, sempre se cria e se refaz”*. Tendo esse imperativo enquanto norteador de suas práticas, Bernardo nos diz que os elementos que devem embasar a relação entre educador e educandos são:

Cumplicidade. Ligação. Coligação. Cumplicidade de gente com gente, de pessoa para pessoa, um cobrando a natureza legítima do outro. A confiança é o resultado disso. É um casamento, no sentido dos propósitos. A mesma disposição para se abrir, para participar, para que o encontro aconteça. Não é uma concordância de ideias, mas sim um flerte, uma abertura. Cooperação, cumplicidade. Sem isso não pode haver prazer, nem sentido. [...] A cumplicidade permite a escuta de um pensar diferente, de uma visão diferente.

Também marcaram nossas observações da prática pedagógica de Bernardo e de Cláudio os momentos de escuta que esses educadores dedicavam a seus educandos. Eram momentos de escuta e de reflexão, e nunca de imposição de ideias. Se estavam tratando, por exemplo, sobre a questão de ser adolescente – como foi o caso de uma aula de Cláudio – os educandos se posicionavam dizendo o que entendiam sobre o assunto e, daí, Cláudio ia problematizando as falas de modo que seus educandos escutassem o que eles mesmos haviam dito. O mesmo ocorreu em uma aula de Bernardo sobre o que é ética; ele ia problematizando as assertivas de seus educandos sem um julgamento de valor, de modo que seus educandos refletissem sobre que haviam dito. Às vezes, ao final das discussões, os educandos repensavam suas concepções e refaziam seus comentários diante das problematizações feitas por seus educadores e demais estudantes. Caracterizamos esses movimentos como movimentos de abertura e de cumplicidade por parte dos educadores, uma vez que não negam a singularidade e o conhecimento dos educandos, e ainda fomentam o cultivo da criticidade e do respeito à diversidade de ideias. É um momento em que educadores e educandos partilham, de forma cúmplice, a trilha do conhecimento.

Pensamos que essas reflexões sobre os elementos que estão contidos no debate sobre os laços inter-humanos que se desenvolvem nas relações pedagógicas são edificantes para pensarmos uma Educação que se proponha formar integralmente o ser. Desse modo, atentamos para a afirmação do educador Bernardo sobre a cumplicidade:

A cumplicidade é o resultado da minha abertura para o outro e da abertura dele para mim. A confiança é a base; mas não há confiança se não houver cumplicidade, vínculo.

É nessa intersecção entre a abertura e o acolhimento – por parte do educador – e a consequente cumplicidade gerada a partir da adesão do educando ao educador e à sua proposta educacional que iniciamos a reflexão de nosso próximo tópico: a importância dos laços/vínculos inter-humanos para a relação pedagógica.

7.2. OS LAÇOS/VÍNCULOS INTER-HUMANOS: AS SUTILEZAS QUE EXTRAPOLAM OS CONTEÚDOS QUE “SE ENSINAM E SE APRENDEM”

Marcel Mauss nos fala da força dos vínculos, do laço existente entre doador e receptor, e nos diz que essa força é de origem transcendente. Ao observarmos as aulas dos educadores, suas falas e interações com os educandos, percebemos a mágica força do vínculo, a magia do ciclo da dádiva. Trazendo essas reflexões para o campo educacional, nos perguntamos: o que pensar de uma relação pedagógica em que os vínculos inter-humanos são construídos e cuidados?

Falar do cuidado com os vínculos inter-humanos na Educação se faz relevante pela importância dessa temática para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Destacamos a fala de Bruno – educador da Instituição B – sobre o bom relacionamento que mantém com seus educandos e que eles mantêm com a Instituição B e demais educadores desta:

[...] a gente abraça todo mundo, é um carinho com todo mundo, então isso conta muito para o decorrer do tempo. Acho que com o tempo fica aquilo que a gente cultivou enquanto estávamos aqui juntos. Então se a gente cultivou coisas boas, então as coisas boas vão continuar porque foi tudo cultivado anteriormente.

A fala de Bruno anuncia implicitamente o ciclo de dádivas que circula naquela instituição, bem como o colorido das relações que se estabelecem ao longo do trabalho pedagógico e depois deste. Sabemos que, a depender da quantidade de educandos que tenhamos por sala de aula, estabelecer e desenvolver vínculos com os educandos é mais difícil. Porém, acreditamos que todo educador deve buscar criar e aprofundar esses vínculos, não só para a formação de seus educandos, mas para a sua própria. Dentro dessa perspectiva, destacamos as palavras de Bernardo: “Quando se estabelece uma relação, algum tipo de retorno ocorre, algum encontro se dá. Cabe a nós aprofundá-los”. Concordamos com Bernardo e pontuamos o que nos diz Amorim sobre o educador que transita entre as linhas tênues do ciclo da dádiva: “numa atitude diária de dar, receber, retribuir, numa dádiva constante de nós próprios, não com a intenção de receber, mas sim porque ao darmos-nos descobrimo-nos como pessoa [...]” (2012, p. 29). Desse modo, podemos dizer que, da relação dadivosa estabelecida entre educador e educando, emergirá algo que tanto poderá ser positivo para o educador quanto para o educando, ou seja, ambos poderão ter seus valores humanos suscitados e impulsionados pela presença do outro.

Outro elemento positivo a ressaltar a partir da constituição de laços na relação pedagógica é que o ambiente educativo se torna mais propício à prática educacional. Destacamos a fala de Bruno sobre o ambiente que ele e os demais educadores da Instituição B (e outras instituições por onde passou) procuram estabelecer junto a seus educandos, enfatizando a questão humana como fator que promove o fortalecimento dos vínculos:

Em todas essas instituições que eu já passei, a gente sempre trabalhou no sentido de [focar] não só a questão de educação, mas focando essa questão humana. [...] Por exemplo, tem um ex-aluno [...] que até hoje ainda procura você para fazer alguma coisa, mas ele só procurou porque tinha um vínculo mais forte do que aquilo que você estava ensinando. Porque muitas vezes você pode ser muito bom naquilo que faz, mas não gera um vínculo a ponto daquele aluno retornar para você e querer fazer alguma coisa. Então, na verdade, o que gera justamente isso é essa questão das relações humanas que existem; as boas relações que existem entre a gente fazem com que, no futuro, eles possam voltar, e então podemos fazer alguma coisa em termos de educação [...] a gente tem essa preocupação de que eles peguem os assuntos, que eles aprendam, mas que também possam repassar isso para a vida deles, e que a relação sendo boa, mais na frente, a gente sempre vai se reencontrar e fazer alguma coisa juntos.

Mais uma vez, percebemos a sutileza dos elementos que extrapolam o conteúdo que “se ensina e se aprende”. Frisamos o retorno do educando, citado por Bruno, pois muitas vezes temos muito conhecimento sobre determinada área, sobre determinado tema e não conseguimos estabelecer uma relação pedagógica com nossos educandos; muitas vezes não conseguimos sua adesão às nossas propostas educativas. Ou seja, existe algo além do conhecimento técnico, dos materiais didáticos e dos espaços físicos: eis os laços.

Explorando a questão do coletivo, ouvimos também de Bruno uma importante fala sobre a relevância dos laços para o trabalho em grupo:

Como estamos trabalhando em grupo, acho que a questão da união que a gente tem é primordial. [...] Justamente por serem tão unidos, as coisas fluíram naturalmente durante esse período, porque eles eram muito unidos no começo[...] essa união se deve justamente a como a gente tem esses laços que a gente criou.

Os vínculos criados nessa relação pedagógica vão além da sala de aula; os vínculos/laços criados com os educandos acabam por influenciar positivamente o caminho do educador, quando este tem dificuldades. A memória dos elementos positivos de sua profissão, dos bons momentos vivenciados em sua jornada pedagógica, faz com que muitos educadores resistam às dificuldades e persistam no exercício educacional. Isso também acontece de forma recíproca com os estudantes, pois, para o “além da sala de aula”, muitos deles têm esse lastro de relação humana com algum(ns) educador(es). É como responde a educadora Aline, ao ser

questionada se o modo como seus educandos se portam em sala de aula compensa o esforço dela enquanto educadora:

[...] [falando sobre os alunos de uma determinada turma] eles não são excelentes alunos de língua portuguesa, mas acredito que eles são boas pessoas; porque eu não ensino só língua portuguesa, você acaba passando um pouco da experiência da sua vida, você dá conselhos; às vezes você está dizendo uma coisa que um deles estava precisando ouvir, mas o pai não falou, a mãe não falou. Então é pensando nessas turmas que eu relevo quando tenho problema em minha profissão.

Podemos dizer que os elementos da dádiva também se encontram presentes na fala e na prática da educadora Aline, pois, da mesma forma que ela doa a seus educandos algumas de suas experiências de vida – com o intuito de enriquecer as experiências deles –, a própria relação que é criada em conjunto com eles – relação que é construída e mantida também pelos educandos – se mostra como uma retribuição para a educadora em forma de conforto, de sensação de acolhimento, de reforço positivo de sua prática pedagógica.

Esta sensação de retorno positivo foi comum e constante em todos os educadores. Destacamos um trecho da entrevista com Bruno quando este nos fala sobre o esforço de seus educandos enquanto elemento compensador de seu esforço profissional. Ele foi além dos elementos puramente pedagógicos e relatou que:

Com relação aos meninos, se compensa? Acho que sim, porque a parcela que eles dão, não só de aprender, mas de amizade, de companheirismo [...], a gente convive junto aqui durante dois anos, se vendo de segunda à sexta, e às vezes no sábado, [...] então a gente tem uma história que é criada entre a gente e que mais do que aprender ou não aprender, o elo de amizade que a gente cria conta muito.

Ou seja, importam também o elo, o vínculo, o laço, a amizade, e não apenas o aprendizado dos educandos. Nesse sentido, Cláudio, educador da Instituição C, foi além e nos disse que

O que vale para mim no ato de educar [...] é a capacidade de você criar vínculo, é a capacidade de ampliar a percepção em torno de si e do outro, a partir do encontro que se estabelece no exercício de educar. [...] O valor para mim não está no retorno positivo não, [...] para mim o retorno positivo é na verdade a própria criação do vínculo, a própria experiência do vínculo, essa capacidade de você não se perceber nem diferente nem à parte da vida do aluno. Talvez ele caminhe para lados opostos do que você imaginava, mas se você é capaz de criar o vínculo com ele, isso vai independente dos lados que ele vá, independente do caminho que ele trilhar; isso é real, isso permanece.

Os próprios vínculos que foram/são criados por Cláudio e seus educandos constituem, para ele, o próprio retorno positivo de seu esforço profissional. A dádiva, mais uma vez, se faz presente, ao percebermos que esse posicionamento de Cláudio está intimamente ligado às memórias que tem de seus tempos de educando; o que foi recebido por ele, de seus educadores, agora constitui um jeito de ser e de existir para ele, que nos disse que o momento em que se sente mais realizado em ser educador é

Quando eu vejo que eu proporciono efeitos e afetos nos outros – sejam outros educadores ou outros alunos, ou até em mim mesmo – que meus professores sempre proporcionaram em mim, eu me sinto realizado.

Traduzindo para a linguagem da dádiva maussiana e da duração bergsoniana, o que um dia foi recebido de seus educadores o marcou, durou, e hoje constitui uma das fontes criadoras de sua doação a seus educandos; numa espécie de retribuição à humanidade. Nessa perspectiva Vieillard-Baron, ao tratar da relevância da duração bergsoniana, nos diz que “o passado é a dimensão própria do espírito, e ele abre o futuro”. (2007, p. 97), e Godbout (1999, p.197) afirma que “a dádiva conserva o vestígio dos relacionamentos anteriores, para além da transação imediata. Ela tem memória [...]”. Sendo assim, percebemos que a fala dos educadores e seus modos de agir respaldam-se em dádivas anteriormente vivenciadas que se fazem presentes.

7.3. A REALIZAÇÃO VISTA PELOS OLHOS DE QUEM SE DOA: PEQUENAS VITÓRIAS DA HUMANIDADE

No presente tópico, vamos nos aproximar dos elementos encontrados nas falas dos educadores entrevistados acerca da temática realização pessoal e profissional. Em nossas perguntas, buscamos saber dos educadores em quais momentos eles se sentiam realizados em sua profissão e se a adesão de seus educandos aos seus valores mais profundos provocava essa sensação de realização. Percebemos, de uma forma geral, que os educadores atrelam o sentimento de realização às conquistas de seus educandos, sejam elas pessoais ou profissionais, e que isso não está necessariamente atrelado à adesão dos educandos aos valores dos educadores.

A educadora Aline nos dá um exemplo disso quando nos fala em que momentos de sua profissão ela se sente mais realizada:

[...] a aprovação deles é um dos momentos. Quando eu vejo que eles conseguem organizar as ideias e se colocarem; quando eu vejo que eles conseguem apresentar seminários de outras disciplinas, sabe? Vem uma coisa encadeada na outra.

A realização que a educadora relata está além da sua área técnica – o ensino da língua portuguesa –, pois visa ao crescimento e ao desenvolvimento de seus educandos como um todo. Essa é uma sensação positiva que perpassa os educadores entrevistados e algumas outras pessoas sempre que percebem que contribuíram positivamente para o desenvolvimento de outrem. Adalberto também nos relatou que as vitórias de seus educandos o fazem sentir-se realizado com o exercício de sua profissão:

[Em que momento você se sente realizado enquanto educador?] R: Quando eu vejo o desempenho deles. Eu tive uma aluna numa escola em que trabalhei, uma turma de terceiro ano, tinha 73 alunos, [...] esta aluna ficava até o final da aula, se empenhava, praticamente debatia as questões, e certa vez eu vinha num ônibus e ela colocou aquela mãozinha em mim e falou “professor, lembra de mim?” [...] ela está fazendo faculdade federal, para mim isso é uma vitória [...].

Ressaltamos o tom da voz, a alegria e a sensação de vitória que Adalberto nos passou ao falar dessa aluna. Mesmo em um universo complexo – 73 educandos para 1 educador – esses dois conseguiram estabelecer uma conexão. Tanto o é que Adalberto guardou o nome de sua educanda, suas posturas em sala de aula e relata a conquista dela com muito orgulho. Isso também vai além de sua área de formação.

A felicidade, a sensação de êxito que os educadores sentem ao falar das conquistas de seus educandos também tem outra face: é a alegria em ver essa vitória multiplicar-se aos outros. Os educadores, de forma indireta, falaram com certo prazer que a vitória de seus educandos também transbordava para suas famílias, para suas comunidades. Esse sentimento de estar alegre pela alegria de “terceiros” pode ser representada na fala de Bruno – alegria que também extrapola a área técnica que Bruno trabalha:

[Em que momento você se sente realizado enquanto educador?] R: Com relação aos alunos, quando eles aprendem para valer, aí eu fico bastante feliz; quando vejo que eles conseguem aquilo e conseguem, além de aprender, levar para outras pessoas também.

Evidenciando o que a fala de Bruno nos permite depreender, Hyde (2010, p.22) afirma que o ciclo da dádiva não é mera troca entre duas pessoas. A dádiva, muitas vezes, não se restringe à troca entre quem doou e quem recebeu; ela transborda para um terceiro elemento. Sendo assim, notamos que Bruno sente-se feliz ao vislumbrar este transbordar da dádiva.

Outra face dessa realização pessoal/profissional que nossos educadores relataram é a realização pelo reconhecimento de seus esforços. A partir das entrevistas que fizemos com os educandos (para chegarmos aos educadores entrevistados), das observações das práticas pedagógicas e das entrevistas com os próprios educadores, acreditamos que estes se dedicaram a seus educandos de forma mais intensa que o exigido pelas formalidades. Não falamos apenas do zelo com os materiais utilizados ou da forma de passar os conteúdos, mas da abertura e do empenho que eles demonstraram durante o transcorrer de suas aulas. Adalberto e Bruno nos relatam a importância de ver seus esforços reconhecidos:

[...] [se sente realizado ao] saber que está sendo reconhecido por parte deles [educandos]; que a gente quando sai de casa, a gente deixa a família em casa, deixa problema, deixa tudo e vem para cá com o coração aberto, trazendo sempre o melhor e buscando sempre o melhor para eles e eles conseguiram também entender esse lado comigo. Então, por isso, que eu fiquei muito feliz, porque eles entenderam. Então tem, por exemplo, o próprio Benedito [um educando] que falou “eu vejo Bruno como um próprio pai, porque ele se dedica, mergulha de cabeça no que faz...”; então é justamente isso também que eu imaginava que eu estava fazendo, eu sempre cuidando deles [...] que a Instituição B não é só o curso, é mais a questão humana, aí a gente sempre trata mais essa questão também. E aí eles entenderam essa parte humana mais forte, então fiquei muito feliz com eles (BRUNO).

Antes de passarmos às considerações de Adalberto, gostaríamos de chamar a atenção para algo semelhante ao que inferimos ter acontecido entre Marcel Mauss e seu aluno Métais (a herança de Mauss a Métais); trata-se da característica que o educando de Bruno – Benedito – atribui a seu educador: “*mergulha de cabeça no que faz*”. Pois bem, no tópico Duração, que virá logo adiante, veremos que uma das heranças recebidas por Bruno de um de seus educadores – o Bernardo – foi justamente o “mergulhar de cabeça” naquilo que faz [*ver tópico Duração*]. Sobre a duração dessa dádiva, falaremos depois. Vejamos a fala de Adalberto sobre o sentimento de realização ao ser reconhecido por seus educandos:

[...] penso que um dia eles vão pensar nisso [que ele não passou na vida deles por acaso], um dia eles vão lembrar, um dia vão estar fazendo prova em algum lugar e vão lembrar; como [os educandos] dizem, “Adalberto, a gente estava fazendo prova e lembrou daquilo que você falou em tal ano, tal dia”, que você nem lembra mais; isso aí é gratificante, aquele cara não passou na vida deles à toa, teve algo que eles guardaram, que eles lembraram; [...] isso realmente me deixa feliz.

Em um outro trecho de sua fala, observa-se o momento em que ele começa a refletir sobre o que é ser educador. No início de nossa entrevista ele havia hesitado em falar sobre o “ser educador”; preferia o termo “professor”, por acreditar que ele especifica melhor o ensinamento das diversas disciplinas, inclusive a sua – matemática. Mas durante o trecho abaixo, numa pergunta posterior, ele acaba acessando o porquê de suas ações e toma consciência de sua amplitude:

Tento passar para eles algumas lições de vida, às vezes, do que a gente vê na TV, porque o nosso papel – e aí eu acabo voltando um pouco para a primeira pergunta [sobre o que é ser um educador] – [...] é formar o cidadão, independente de nossa área, mas é isso que me deixa feliz na sala de aula; alguns alunos, ex-alunos nossos que ligam, entram em contato pelas redes sociais e dizem “professor, estou na faculdade tal e guardo uma lição sua de tal dia, você falou tal coisa”; quer dizer, isso mexe com a gente, não tem dinheiro que pague. [...] Eu trabalhei num projeto pelo governo do estado, em 2010, preparando alunos para Suape nas férias [...] e era um projeto com pessoas de 40 anos, 50 e poucos anos, adultos [...] esse preparatório era só de 1 mês; e para minha alegria e satisfação a sala onde conseguiram aprovados em prova de matemática foi a minha; dos 20 [alunos] passaram 4. Para mim aquilo foi [a realização da missão educacional] [...] e eles ligaram para mim [...] “professor, eu tenho 45 anos, 10 anos parado, estava desesperado na minha vida, estava fazendo biscoito, eu devo isso ao senhor” (ADALBERTO).

Percebemos que mais do que contribuir com conhecimentos técnicos, a realização desse educador está ligada à formação geral de seus educandos, à formação deles para a vida, de modo que eles possam crescer e se desenvolver, e as informações, as reflexões advindas daquele encontro possam reverberar ao longo do caminho de desenvolvimento do educando. Esse é um elemento recorrente também com os demais educadores. Este “dar frutos”, como veremos na fala de Bruno, está atrelado ao aprendizado e à evolução de seu grupo de educandos. Além de a realização estar atrelada ao desenvolvimento individual, percebemos agora um novo elemento, o desenvolvimento do coletivo no qual se convive:

A questão que é muito forte comigo é a de ser protetor com todo mundo. Aí eu vejo nessa equipe agora, não só em um aluno específico, mas na equipe inteira, uma equipe muito unida, muito protetora entre eles; eles se reúnem, eles são muito unidos, só que no início eles não eram. [...] Eu sempre tentei passar [a noção de união], eles não entendiam [...], veio dar frutos agora nesse semestre, no final agora. Acho muito positivo nesse sentido. Aí eu me sinto muito realizado nesse sentido assim, porque eles viram, eles entenderam [...] eles entenderam essa questão de união, de grupo, essa questão de participar mesmo do grupo (BRUNO).

Tal qual um dos trechos anteriores, no qual comparamos Bruno e seu educador Bernardo a Métais e seu educador Mauss, destacamos a influência que um dos educadores de Bruno teve em sua formação, no sentido da união, do cuidado com o outro. Dessa forma,

encerramos o presente tópico, pois acreditamos que perpassamos os elementos mais significativos que movem esses educadores cotidianamente, no sentido da sensação de realização. Acreditamos que é por conta dessa relação tão íntima que os educadores guardam dentro de si entre realização pessoal/profissional e as vitórias/conquistas/evoluções de seus educandos, que esses educadores foram apontados por seus educandos como os professores que mais se dedicam a eles. Acreditamos também que, em se tratando do sentimento de realização, para além da sensação de ter feito um trabalho positivo e de ver que alguns de seus educandos também estão evoluindo, esse sentimento é, em si, um reforço positivo para que os educadores busquem sempre se atualizar, melhorar suas práticas e persistir no exercício educacional.

7.4. A EDUCAÇÃO NOS LIMITES E POTENCIALIDADES DA DIVERSIDADE HUMANA: A IMPORTÂNCIA DA VALORIZAÇÃO DAS SINGULARIDADES

Este tópico surgiu a partir da ênfase que os educadores, de uma forma geral, deram à questão da diversidade na relação pedagógica. Eles chamaram a atenção para que pudéssemos refletir sobre as singularidades de cada educando, e sobre a importância de incentivarmos essas singularidades, mantendo sempre em mente a questão do coletivo, que seria, portanto, o conjunto das diversas singularidades.

Nesse sentido, quando perguntamos se Aline sentia-se magoada quando seus educandos se opunham às suas intencionalidades pedagógicas, ela nos disse:

De jeito nenhum, porque acho que é das diferenças que se constrói uma coletividade. Eu não estou 100% certa; eu cometo falhas também. E o fato deles discordarem de mim e mostrarem porque discordam faz com que a gente possa rever, faz com que possamos melhorar.

Aline nos deixa a certeza de que, como nossos educandos, somos humanos e passíveis de falhas. Esse já é um primeiro elemento que valoriza as individualidades envolvidas no processo educativo, pois a “verdade” não se encontra apenas no educador. Além de valorizar as individualidades, Aline nos diz que elas também auxiliam o educador em seu processo de formação docente. Também diz que o coletivo se constrói a partir dessas diferenças.

Caio aprofunda essa discussão e nos diz que é a partir das mudanças pessoais que conseguimos as mudanças coletivas. Enfatiza, assim, as individualidades existentes no processo educativo e enriquece o debate a partir de sua experiência junto à Instituição C:

Com o [curso] Educador Holístico, a gente dá um salto em relação à proposta formativa, por colocar como eixo axial dessa proposta a espiritualidade, a transformação de fato pessoal. Acho que o que a gente percebeu nessa passagem [da proposta pedagógica] de Educador Social para Educador Holístico foi exatamente a nossa capacidade de apostar na transformação pessoal, na transformação interior como uma das estratégias mais potentes de mudança coletiva. A gente percebeu que para mudar – por exemplo, provocar mudanças sociais, como era o caso do Educador Social – a gente precisava antes de tudo transformar-se pessoalmente, interiormente.

A fala de Caio está em harmonia com a fala de Aline e a fala dos demais educadores. Por isso, refletimos sobre a importância que há em acolher bem aquele que chega, de recebê-lo como ele é e, assim, poder proporcionar vivências pedagógicas visando seu desenvolvimento. Dessa forma, é imprescindível falar do respeito aos limites de cada um de nossos educandos. Bruno lança elementos importantes para essa reflexão, problematizando que, mais do que cobrar resultados dos alunos, é levar em consideração o esforço empenhado por eles na tentativa de apreender. Observemos a sua fala:

[...] embora a gente sempre queira que o aluno faça o seu melhor, a gente também tem que entender as limitações de cada aluno [...] então sempre estou falando isso para eles [os educandos]: “você não é obrigado a fazer o melhor trabalho do mundo, mas faça o trabalho; não importa se ele vai ser o melhor ou o pior, mas faça, porque o ato de fazer já é uma aprendizagem” (BRUNO).

Röhr (2013) defende que a Educação deve buscar desenvolver as múltiplas dimensões de nossos educandos de forma proporcional. Sendo assim, pensamos que é importante, em nossas práticas pedagógicas, ir além dos conteúdos a serem ensinados/aprendidos e enxergarmos também o que precisa ser desenvolvido em nossos educandos, considerando suas singularidades e limitações. Essa é uma reflexão que achamos relevante para problematizarmos os rumos de nossos processos educativos: o redirecionar do foco do “ter/criar expectativas para que os educandos possam corresponder a elas” para o “doar-se da melhor maneira para que eles possam se desenvolver de acordo com suas condições”. A fala de Cláudio é mister para ilustrar o que acabamos de comentar:

[falando sobre a tristeza que o abate quando os educandos não dão o retorno que esperaria para suas atividades] A tristeza também bate nesse momento. [...] Não a desistência, como eu falei, mas a tristeza. São esses momentos que mais têm me

ensinado nos últimos tempos. [...] É aprender onde cada aluno pode ir, onde cada educando pode chegar [...]. Cada um tem um limite próprio, uma disponibilidade interna. [...] Eu não preciso colocar minhas expectativas nos ombros deles [...]. Talvez esse tenha sido o meu exercício principal enquanto educador nos últimos tempos: é aprender exatamente a partir desse lugar, que não é o lugar de colocar nossas expectativas como professores nos ombros deles, mas de oferecer o nosso melhor para eles, e ver o que eles conseguem a partir do nosso melhor [...]. A gente tem que aprender enquanto professor a ir além do nosso querer e saber o tamanho da passada que cada um pode dar, que cada um pode oferecer, sem esquecer nunca do potencial imenso que eles têm. [...] Que eles cheguem onde podem chegar, que o potencial deles para chegar em qualquer lugar é imenso.

O respeito ao lugar do outro, a seus condicionantes e disponibilidade interna deveria fazer parte, portanto, do trabalho do educador. Nesse sentido, resgatamos uma de nossas reflexões situadas no capítulo sobre formação humana. Naquela ocasião elucidamos o pensamento de Röhr sobre o fato de o educador reconhecer suas limitações e entender que, em última instância, é o educando quem decide se quer ou não aderir à proposta pedagógica. E é justamente isso que vemos explicitado na fala de Cláudio.

Concluimos o presente tópico com as falas dos educadores Bernardo e Caio, pois eles sintetizam a consciência de que todos nós somos diferentes uns dos outros, e, por isso, é importante considerar que cada indivíduo deve trilhar um caminho próprio, desenvolver suas potencialidades e descobrir seus valores próprios. Perguntamos, nas entrevistas, se os educadores sentiam-se realizados quando seus educandos aderiam a seus valores mais profundos. Destacamos as falas de Bernardo e Caio:

De jeito nenhum. Gosto de ver a diferença e a discordância, o estilo do outro, a opinião, a palavra diversa. A cumplicidade permite a escuta de um pensar diferente, de uma visão diferente. Eu fico animado quando eles [os educandos] se batem contra minhas proposições. [...] Que eles encontrem os valores mais profundos deles (BERNARDO).

Se forem os valores deles, está ótimo, me sentirei realizado. [...] eu espero que assumam os valores deles (CAIO).

Bernardo relata que gosta de ver a diferença, a discordância; essa é uma forma de valorizar as individualidades e suas potencialidades, pois parte do pressuposto de que o outro é um ser diferente de nós e do que achamos que ele é; não há um pré-julgamento. Também percebemos a importância da cumplicidade para a relação pedagógica, pois ela possibilita a “escuta de um pensar diferente” (BERNARDO). Caio também demonstra essa consciência em ver a autenticidade do outro, em ver que o outro trilhou seu próprio caminho e encontrou seus próprios valores profundos. As falas proferidas por Bernardo e Caio sinalizam uma concordância com o que pontuamos em um dos capítulos teóricos em que falamos que o

educador comprometido não impõe suas ideologias a seus educandos, mas os incentiva na busca dos valores propriamente humanos.

Apesar de esses dois educadores evidenciarem que cada um tem um caminho próprio, singular e diverso, ambos concordam que acima de nossas diferenças está algo que nos assemelha, que é a nossa humanidade. São essas reflexões que encerram o presente tópico. Passamos à reflexão sobre o elemento confiança.

7.5. CONFIANÇA: CONSTRUÇÃO COLETIVA QUE RETROALIMENTA OS SERES E OS VÍNCULOS HUMANOS

A confiança foi um dos elementos que mais se destacaram na fala dos educadores e nas observações de suas aulas. Ela passava silenciosamente, como que em vigília em torno do que acontecia. Não possuímos palavras para descrever como se fez presente a confiança, mas a sentimos toda vez que educadores e educandos se empenhavam em entender um ao outro, em que se dedicavam na tarefa de conviver juntos. Lembramos as vezes em que Adalberto colocava alguma atividade no quadro e os educandos tentavam responder; as palavras de encorajamento ditas por ele; a vibração do educador diante das tentativas de resolução das questões pelos estudantes e os olhares atenciosos deles. Lembramos as fichas feitas por Aline, os seus slides sempre bem articulados entre os assuntos e alguma questão do cotidiano dos educandos. Era cativante ver como os educandos prestavam atenção às suas palavras; como eles se sentiam à vontade em se expressar ante a figura da educadora. Lembramos as atividades de Bernardo; o acolhimento que o mesmo demonstrava às palavras e aos anseios dos educandos; a sua escuta generosa, a sua sensibilidade de questionar e a sua franqueza no modo de tratar os educandos; os olhos brilhando dos educandos toda vez que encontravam no olhar e nas palavras de Bernardo o apoio para seguirem. Lembramos os links entre o conteúdo ensinado e as falas dos educandos; o tom leve com que as atividades eram desenvolvidas, mesmo as mais complexas; as brincadeiras e boas risadas das atividades de Bruno. Lembramos as conversas aparentemente despretensiosas de Cláudio; a forma com a qual ele fazia os educandos narrarem seus conflitos de adolescentes e a não ressalva dos educandos em conversarem sobre assuntos inusitados de suas vidas. Lembramos a forma tranquila com que Caio tratava os educandos; como os deixava livres para escolher onde fariam as atividades ou como se expressariam diante das pessoas consideradas socialmente como autoridades; a forma

silenciosa com a qual costumava começar suas aulas e o respeito dos educandos ao silêncio do educador. A nosso ver, a confiança estava presente em cada um desses singelos momentos. Segundo Servet (apud CAILLÉ, 1998) a confiança é inseparável da dádiva. Não podemos pensar em confiar em alguém se antes não nos vinculamos de alguma forma a esta pessoa. Ajudando-nos a refletir sobre a questão da relevância da confiança do educador em seus educandos, Röhr (2013) nos diz que esse elemento é tão indispensável na construção de uma atmosfera pedagógica quanto o amor, a paciência, a esperança e a alegria.

Nessa direção, vejamos o que Aline e Bernardo colocam sobre este elemento:

Confiança, como qualquer outro sentimento, tem a ver com construção. Então, a partir do momento em que você constrói uma relação, a base dela é a confiança. Se eles permitem que eu passe a fazer parte do dia a dia deles, de uma forma respeitosa, nada mais justo do que, como troca dessa relação, eu dê minha confiança [...]. Inclusive tenho alunos que relatam coisas que não contam para os pais, mas contam para mim, contam para outros colegas, porque sentem que podem confiar na gente (ALINE).

A confiança nasce de uma coligação, da harmonia de uma cumplicidade. Tenho que fazer por onde receber essa confiança deles antes de esperar que confiem em mim. A confiança é decorrência, não podemos confiar se não houver algum lastro de parceria que a fundamente. Quando confiamos logo de cara, algo foi abortado (BERNARDO).

A partir do que estes educadores colocam, podemos depreender que a confiança é fruto de uma construção, de uma troca. Podemos dizer que o educador – ao se doar – não tem certeza se o educando receberá ou não sua doação; contudo, ao doar-se, o educador abre espaço para que uma relação se estabeleça e que a confiança possa surgir. Sendo assim, a confiança não nasce de maneira insípida, mas vai sendo construída na relação.

Nesse mesmo sentido, enfatizamos a fala de Bruno, a qual revela diretamente que a confiança nasce dos laços, dos vínculos inter-humanos que são criados e cultivados:

[...] acho que nessas relações você aprende em quem [confiar] mais, em quem [confiar] menos, digamos assim. Então, tem justamente esse laço que a gente cria.[...] E você sente essa troca da relação. Então, quando essa relação é muito forte, você sabe em quem confiar de verdade.

Dentro desse horizonte em que confiança permeia as relações pedagógicas, Caio reflete sobre os elementos que devem embasar tais relações entre educadores e educandos:

Confiança, abertura, entrega. É baseado nessa relação de confiança que os meus professores mostraram o que é mais importante. Os meus professores me ensinaram o que é confiança confiando em mim. Não tinha nada abstrato não, era tudo prático [...]. E eu sei que é possível ensinar o amor por conta disso, porque eles me ensinaram o que é amor me amando. Me ensinaram o que é cuidado cuidando de

mim; me ensinaram o que é dignidade dignificando minha existência, mesmo com minhas complicações, entendeu? Assim, eles dignificaram a minha vida. Disseram assim: “O caminho é esse aqui”. Não foi por palavras não (“Amor é isso e isso, confiança é isso e isso...”), foi confiando mesmo, foi na relação. Eles se responsabilizaram por mim, entendeu? Acho que o essencial foi isso, e isso não seria possível se não tivesse confiança. Acho que ficaria no meio do caminho, não haveria entrega. Acho que a confiança foi essa abertura, foi a porta de entrada para o estabelecimento do laço mesmo, da relação pedagógica. Apostar na relação pedagógica, no laço, também como forma da confiança se manifestar. Foi assim (CAIO).

Em conformidade com a fala de Caio, podemos dizer ainda que a confiança dele para com seus educandos é uma abertura, uma porta de entrada para o estabelecimento do laço, da relação pedagógica que hoje se estabelece. Ou seja, o momento de doação, de abertura – para Caio – já se manifesta enquanto uma confiança ou, usando o termo utilizado por Röhr (2013), uma confiança no ser.

Sendo a confiança um importante elemento nas relações pedagógicas, achamos pertinente ressaltar as falas dos educadores sobre como se estabelece a confiança. Acreditamos que as falas, de certa forma, se complementam, são constituídas de ideais e práticas semelhantes. Perguntamos, então, como se estabelece a confiança:

Ao longo do processo. É um processo que você tem que conquistar mesmo, tanto em relação ao aluno, quanto o aluno em relação a você. Depois disso, a coisa anda mesmo. [...] O primeiro processo, para mim, que tenho aprendido hoje e venho aprendendo ainda: o acolhimento. Essa é a tarefa básica aqui da Instituição C: é criar uma espécie de corpo materno. [...] Todos nós educadores precisamos aprender esse princípio, porque só com isso a gente consegue acolher bem aquele que chega, o educando (CLÁUDIO).

Existe um encontro, uma identificação, um flerte, um reconhecimento. É indizível o que acontece, não há receita. Se não há uma assimilação, se não há um encontro, então não há uma confiança profunda (BERNARDO).

Dos laços de amizade. A gente sempre está abrindo [...] você vai abrindo aquele laço de amizade e quando você mal imagina, já está amigo daquela pessoa; aí você: “opa, já sei que agora posso [confiar]”. [...] no decorrer da amizade, no decorrer do tempo, você vai conhecendo mais a pessoa e [...] agora sim, posso confiar porque já passei por tanta coisa que ali eu sei que vou ter um respaldo maior (BRUNO).

A confiança se estabeleceu, no meu caso, no laço mesmo, na relação mesmo. Acho que é a forma que você olha para o outro. [...] Era como se eles [seus educadores] olhassem para mim não como alguém que está precisando de alguma coisa; era como alguém que já tinha aquilo que as pessoas achavam que eu precisava. Para eles aquilo já estava lá presente, era um olhar que já enriquecia, entendeu? Não era um olhar que se propunha enriquecer. Era um olhar que já te colocava num outro lugar, num lugar especial mesmo, em relação à forma que a gente é olhado hoje. [...] Acho que essa forma de olhar, essa abertura para olhar o outro a partir desse outro lugar [...] faz com que a confiança se manifeste (CAIO).

Atentamos para essas falas porque cada um, a seu modo e partindo das suas vivências, demonstrou que a confiança surge de algo, que pode ser de um acolhimento, de um encontro, de uma amizade ou de um olhar enriquecedor. Dessa forma, eles nos fazem pensar que a confiança nasce mesmo do vínculo que se dá entre educadores e educandos, do ato de tornarmo-nos próximos. De acordo com Lira et. al.,

Sem a confiança gerada pelas relações de dádiva não há sociedade possível, já que ela é uma espécie de luta contra o determinismo e contra a necessidade: ‘Você não devia, não precisava...’, é o que dizemos a quem nos dá algo, libertando assim o ato da ordem da necessidade. É o oposto do que dizemos a um funcionário: ‘O senhor é obrigado a fazer isso para mim, é um direito meu’ (2013, p. 11).

Em conformidade com Lira et.al. e com as falas dos educadores descritas acima, podemos dizer ainda que a confiança gerada a partir do ciclo da dádiva é de suma relevância para a formação humana. Para ressaltar o que estamos afirmando, Freitas nos diz que “A educação carrega ‘algo do doador, o seu espírito’. Este espírito estabelece um vínculo, um compromisso, uma lealdade, um crédito futuro para a retribuição, que atravessa tempos e gerações [...]” (2005, p. 127). Cláudio, nesse mesmo sentido, dá vida à afirmação de Freitas:

Sem isso é impossível. Se ele não confiar, não vai ter processo formativo nenhum. Sem a confiança do educador para o educando, que é a partir daí que ele vai começar a ganhar confiança do próprio educando para ele, para o próprio processo formativo. Isso para mim é processo formativo, é modo de vida, não simplesmente apreensão e acúmulo de conteúdo. Para mim, os conteúdos só são estratégias, meios que a gente utiliza na sala de aula ou em alguma situação dessa para chegar até o aluno.

Acreditamos que, a partir de tudo o que expusemos sobre este elemento (a confiança), aproximamo-nos de mais uma das sutilezas que perpassaram as práticas e as relações pedagógicas observadas ao longo desta pesquisa. Assim sendo, tangenciamos a reflexão teórica acerca dos sutis elementos da formação humana. Dentro dessa perspectiva, daremos continuidade à nossa análise refletindo, nos próximos tópicos, sobre os elementos responsabilidade/compromisso e duração.

7.6. A RESPONSABILIDADE/COMPROMISSO DOS EDUCADORES PARA COM SEUS EDUCANDOS: A TRADUÇÃO COTIDIANA DA LIVRE-OBRIGAÇÃO QUE BROTA DA DÁDIVA

O presente tópico versa sobre uma característica que emergiu para nós como uma face peculiar de dádivas cotidianas. A preocupação que os educadores, de forma geral, tinham com o trabalho pedagógico e com o desenvolvimento de seus educandos ficou presente nas falas destes e dos próprios educadores. Mostrou-se, ainda, latente nas práticas cotidianas desses educadores, como um espectro protetor e mantenedor da relação pedagógica. Já falamos sobre algumas das características dos educadores entrevistados e agora vamos relacioná-las a algumas de suas falas pontuais.

Primeiramente destacamos a ideia que o educador, independente dos fatores externos que rodeiam e influenciam sua prática, deve buscar fazer a sua parte, contribuindo, assim, para que o trabalho pedagógico aconteça. Ilustramos essa ideia com a fala da educadora Aline:

A maioria das fichas que levo para eles fazerem na sala de aula sou eu mesma que moldo, eu mesma que produzo e que tiro cópia em casa, porque a escola tem a limitação dela e eu acabo tendo que fazer, porque acredito no potencial dos meus alunos e não quero usar a falta de recursos como um motivo para que eu me desmotive.

Adalberto, também educador da Instituição A, nos fala com a mesma determinação que Aline sobre seu compromisso diário com sua tarefa pedagógica. Acreditamos que suas práticas pedagógicas enfrentaram muitos entraves externos, pois observamos que ambos enfatizam a relevância de se manter ativo e constante, independente dos condicionantes que aparecerem. Vejamos a fala de Adalberto:

Com o passar dos anos e com essa tristeza de tudo o que você vê, aí você vai dizer: 'puxa, eu sou um passarinho na selva, eu estou enchendo o meu biquinho de água e estou jogando lá, estou fazendo a minha parte, quem quiser que faça a sua e também me ajude'. Eu levo esse estilo de vida para mim; eu não sou de ficar pedindo ajuda a ninguém; se tem um caminhão virado, você tenta desvirar sozinho; quem quiser que venha me ajudar, porque eu não vou poder fazer só, mas eu estou fazendo o meu.

Não queremos minimizar a importância de lutarmos por melhores condições de trabalho, nem afirmar que essas condições não são importantes para que o trabalho pedagógico aconteça. O que aqui se torna latente é a chama interna que os educadores demonstraram em fazer o possível para driblar as dificuldades e conseguir realizar suas práticas.

Outro ponto a ser destacado tem relação com o anterior, pois enfoca a postura do educador em se dedicar à sua tarefa pedagógica, indo além – muitas vezes – do que lhe é pedido formalmente para que seus educandos possam ter uma melhor formação. Entendemos que essa doação ocorre não porque existe uma retribuição formal de suas instituições, nem de seus educandos ou de suas famílias; mas porque parece existir um sentimento de felicidade, de realização ao fazerem esse algo mais, esse esforço consciente e livre. Há, portanto, um compromisso, uma responsabilidade livremente assumida.

Para os maussianos, esse movimento pode ser caracterizado como uma livre-obrigação própria do ciclo da dádiva. Em nossas observações, ressaltamos a presença desses momentos de doação quando Adalberto e Aline passavam do horário de aula tirando dúvidas e/ou conversando com seus educandos; quando Bernardo se disponibilizava a ajudar a resolver alguns exercícios e a pesquisar sobre algum assunto que não dizia respeito a sua atividade ou parava para dialogar sobre algum assunto que não estava em seu planejamento, mas que, de repente, os educandos estavam sentindo necessidade de conversar sobre; quando Bruno passava do seu horário explicando sobre algum conteúdo; quando Caio e Cláudio, ao longo de suas atividades, perguntavam aos educandos como eles estavam indo nas outras instituições em que estudavam.

Quando indagada sobre o que deve embasar a relação entre educadores e educandos, Aline nos falou sobre a importância do exemplo que os educadores representam para seus educandos, trazendo à tona a importância do desdobramento de um agir comprometido com a formação de valores humanos:

Acima de tudo o exemplo, como estava falando. Adolescente normalmente está numa fase em que carece desse tipo de atitude, porque a realidade é que os pais passam o tempo inteiro fora, manhã e tarde, e a referência que eles têm são os professores. Então me preocupo muito com o que represento para eles, de ser ética, de ser carinhosa, de respeitar, de saber falar; [...] gostaria muitíssimo que os professores tivessem essa preocupação de passar essa relação, de você ser uma pessoa confiável, de ser uma pessoa honesta.

Ante essa colocação de Aline, relembramos o que afirmamos em outro capítulo sobre a relevância da busca de um agir coerente por parte do educador. Esse agir, como vimos teoricamente e explicitado na fala de Aline, irá contribuir para a formação do educando.

Também trazemos uma fala de Adalberto que caracteriza essa preocupação “extra” com a formação de seus educandos:

Houve uma aluna do 3º B, uma excelente aluna, que disse: “Adalberto, tua prova foi mais difícil do que a do próprio ENEM”. Eu disse que é muito melhor a gente treinar com o Barcelona para jogar com o Íbis do que treinar com o Íbis para jogar com o Barcelona, parafraseando o futebol. [...] Eu procuro nivelar vocês por cima.

Vimos alguns exemplos de responsabilidade/compromisso que os educadores têm com seus papéis formativos, o que representa, às vezes, um agir que extrapola as limitações dos contratos feitos com as instituições ou do que é formalmente exigido, independentemente de se tratar de instituição formal ou não formal.

Um terceiro ponto que destacamos é que essa responsabilidade/esse compromisso com a formação dos educandos perpassa também, em certa medida, pela preocupação com as relações que os educandos estabelecerão com as outras pessoas. É um ampliar da consciência do papel educativo. Perguntamos a Cláudio quais são suas principais intencionalidades pedagógicas como educador. Segue a sua fala:

Ajudar outras pessoas a se responsabilizarem pela vida de outros. Acho que esse é o modo de ser do educador. [...] é você ter a capacidade de, a partir da sua própria vida, a partir de seu próprio estilo, a partir da sua forma de viver, se responsabilizar pela vida e pelo modo de ser de outras pessoas. Então, a intencionalidade pedagógica enquanto educador, para mim, é exatamente essa, e, por isso mesmo, não é uma questão simplesmente de sala de aula, é uma questão de postura de vida. [...] E outros momentos [de tristeza] é quando eu percebo – ainda acontece hoje – por exemplo, a indisponibilidade de certos educadores em se colocarem nesse lugar de doação. Porque esse é o lugar do professor, do educador. O professor se dá, por isso é impensável, para mim, o professor não perceber sua tarefa de educar como sua própria vida, como seu estilo de vida.

Cláudio amplia a tarefa pedagógica propriamente dita e crava que o papel do professor/educador é auxiliar as pessoas a se responsabilizarem pela vida de outras. Essa postura do educador, de doar-se, tem a ver não com alguma dimensão externa ao próprio educador, como um correspondente curricular ou social; mas, sim, é uma demanda interna, um estilo de ser e de viver que transborda para os outros e pelos outros. É um ato que – como a tríade da dádiva – se renova; que dura com o tempo e com o edificar das relações; que marca os envolvidos no raio do amor, fazendo com que as retribuições a essa doação sejam dedicadas a outras pessoas, à humanidade, à vida.

Um quarto e último ponto que destacamos refere-se à responsabilidade/ao compromisso, que já suscita a reflexão sobre nosso próximo tópico, a duração. Aqui, concluímos nossas reflexões apontando essa responsabilidade/esse compromisso como uma herança vivenciada anteriormente. A partir da fala de Caio, a seguir, entendemos que seu compromisso derivou diretamente da herança de uma relação pedagógica comprometida com

o desenvolvimento dos educandos; e como uma boa herança, continua gerando frutos no presente, não somente para o então educando Caio, mas também para seus educandos.

[Você sente a educação como missão na sua vida?]
 R: Sim, acho que sim. Não como uma coisa que já estava pré-fabricada, entendeu? Mas uma coisa que foi sendo construída a partir da relação que os meus professores estabeleceram comigo. [...] a partir do momento que você se sente amado pelo seu professor, acho que não há muitos caminhos não. Acho que você é levado a continuar acreditando no amor, continuar acreditando no cuidado. Continuar acreditando nessa tarefa como a sua tarefa, como o seu encargo mesmo. A partir do momento que você é alvo do cuidado de um professor, eu acho que não tem um caminho de volta, não, entendeu? Mesmo que você diga: “Eu não vou ser professor, vou ser outra coisa, qualquer outra coisa”. Mas sendo qualquer outra coisa, você vai ter isso daí como herança, não tem escapatória não.

7.7. DURAÇÃO: A INTERLIGAÇÃO ENTRE DÁDIVAS DOADAS, DÁDIVAS RECEBIDAS E DÁDIVAS RETRIBUÍDAS – PASSADO, PRESENTE E FUTURO IMBRICADOS NUM AGIR ÉTICO E PROPRIAMENTE HUMANO

Neste tópico, destacamos alguns relatos de educadores que nos ajudam a entender a intersecção entre toda a teoria aqui discutida e toda a pesquisa de campo realizada em diversas instituições educacionais. Vimos, na teoria de Bergson, que a duração é responsável pelas memórias vivas que duram em nossa existência e que nos convidam a nos ligarmos com os nossos valores mais profundos. Observamos, também, que essa duração corresponde à noção de um tempo sem fragmentação, em que passado, presente e futuro coexistem. Corresponde, também, a um movimento interior, próprio, e não a uma correspondência a expectativas externas, sociais ou institucionalizadas; e o vivenciar de sua dimensão, de seu fluxo natural (de tudo aquilo que em nós é apelo sincero à ação), equivale ao transbordar de nossos valores propriamente humanos.

Os relatos que seguem nos aproximam da noção de dádiva de si, pois acreditamos que eles abarcam os elementos de dádivas vivenciadas em um passado, de durações interiores e de morais dinâmicas (conceito bergsoniano). Liberdade e obrigação, então, se imbricam num apelo à ação, impulsionando os sujeitos educadores a um movimento íntimo de doação a seus educandos, de transbordar dos valores mais íntimos.

Sendo assim, buscamos traçar um paralelo entre algumas heranças recebidas pelos educadores entrevistados (em outras vivências educacionais) e as práticas pedagógicas que observamos explícita e implicitamente no decorrer da presente pesquisa.

Ilustrando o que foi expresso acima, trazemos a fala da educadora Aline sobre algumas de suas lembranças relativas aos educadores que marcaram sua vida.

Tive um professor de literatura no ensino médio, que tinha um jeito tão particular de contar as histórias, que ele parecia íntimo dos personagens. E isso me apaixonou por literatura; e eu tentei fazer disso uma prática minha também: ler sempre muito, que é para convencer, seduzir meus alunos a fazerem a mesma coisa. [...] esse professor de literatura do ensino médio foi o que me fez decidir estudar literatura. [...] quando entrei na faculdade tive também mais dois professores [...] que foram fundamentais pela prática, pelo entusiasmo, pela alegria que eles tinham em trabalhar; eu ficava maravilhada com as aulas deles; e desde esse dia eu decidi que queria dar aula feliz daquele jeito; nem sempre é possível, mas a gente se esforça.

Destacamos a paixão, o entusiasmo e a alegria em trabalhar como elementos que marcaram a vida da educadora Aline, tanto que a paixão que seu educador tinha pela literatura a influenciou no caminho que ela tomaria mais tarde. Ressaltamos que, durante as nossas presenças nas aulas de Aline, pudemos observar a preparação e a organização de seus materiais; as explicações que sempre buscavam tirar as dúvidas dos educandos; a intercalação de seus conteúdos com assuntos do cotidiano; a forma particular que ela falava sobre as obras literárias. Já em uma de nossas últimas observações, essa educadora revisava os conteúdos para o ENEM. Então, ela resgatou os movimentos artísticos e literários das décadas de 60, 70, 80 e 90. Em um de seus slides, continha o vídeo e a tradução de uma música em que um garoto se suicida em meio à sala de aula. Após o vídeo, a professora falou sobre a repercussão dessa música nos anos 90 e em quais movimentos artísticos ela se ancorava. Discutiu, também, com os educandos a questão do bullying; e vários educandos se colocaram. Essa era uma prática rotineira dessa educadora: problematizar e abrir espaços para os educandos se expressarem sobre assuntos relacionados à vida como um todo; e isso era feito sempre de forma entusiasmada. Assim, vemos as influências dos educadores de Aline reverberando em sua prática.

Tendo refletido um pouco sobre algumas memórias que duraram para Aline e que hoje constituem parte de sua herança pedagógica e de vida, seguimos em direção às memórias dos educadores Bruno, Caio e Cláudio com o intuito de refletir sobre as possíveis relações existentes entre as heranças recebidas por eles e suas práticas pedagógicas.

Passamos, então, às lembranças que marcaram o educador Bruno. Achamos pertinente dividi-las a partir de três educadores citados nas entrevistas. Cada um desses educadores

legou a Bruno importantes elementos que, hoje, acreditamos, fazem parte de sua prática pedagógica. Vejamos a fala de Bruno sobre um de seus educadores:

[...] no caso de Bernardo [seu educador], que foi meu primeiro tutor de informática, [...] ele abriu o leque de possibilidades que a informática dá; sem ser, na verdade, “só tem ou arruma um emprego quem tiver curso de informática”; você também pode ser o provedor da situação quando você tem o conhecimento. Então Bernardo abriu esse leque muito grande. [...] Por ele ser muito certo, muito organizado, por ele mergulhar de cabeça [...] então a primeira coisa que ele falou para mim foi para eu fazer as coisas certinhas, com amor e abrindo os leques dos alunos para que eles não fiquem só naquilo que eles estão aprendendo. Então, o primeiro exemplo seria ele por conta disso; porque ele sempre mergulhou de cabeça mesmo.

Como falamos no tópico sobre a *Realização* (7.3.), chama a atenção a definição que Bruno atribui ao seu educador Bernardo, pois este “sempre mergulhou de cabeça” no que fazia; a mesma definição que um educando de Bruno atribuiria a ele mais tarde. Além disso, percebemos, em sua fala, a importância que o conhecimento tem na vida de um educando. Bernardo “abriu seu leque” em relação à informática, indo além do que socialmente se cogitava na época, que a informática servia como pré-requisito para conseguir um emprego. Bernardo, segundo Bruno, enfatizou que, a partir do conhecimento que construímos, podemos mudar a situação na qual nos encontramos e nos tornarmos provedores.

Acreditamos que, a partir disso, o conhecimento tomou outra dimensão e outra relação com a vida de Bruno. Essa preocupação é constante em suas atividades de educador, pois observamos um compromisso com o aprendizado dos assuntos que eram apresentados aos educandos. Esse cuidado com o aprendizado de seus educandos sempre foi acompanhado do bom senso em dialogar com eles sobre as limitações que se apresentavam na prática pedagógica. Também estava diretamente alinhado à preocupação com a futura condição social deles: que eles passem a ser “provedores” através dos conhecimentos adquiridos. Como ele mesmo afirma no tópico sobre a *Realização* (7.3.), “a gente tem essa preocupação de que eles peguem os assuntos, que eles aprendam, mas que também possam repassar isso para a vida deles” (BRUNO).

Bruno também falou sobre as memórias significativas que tinha a partir da sua vivência numa relação pedagógica com o educador Beto. Nessa relação com Beto sobressaíram: o jeito mais dinâmico de educar, a preocupação com o efetivo aprendizado dos educandos e a importância de dar voz e oportunidade a eles.

O segundo seria um professor do colégio, do ensino médio. O nome dele é até Beto; ele me ensinou uma outra forma de educar [...] ele se preocupava, arrumava sempre formas dinâmicas, [...] sempre tinha uma coisa diferente [...] fazia de tudo para que o

aluno ficasse na sala, para que o aluno pudesse entender; então ele fazia dinâmica, joguinho [...] ele conseguia segurar todo mundo somente com esse jeito diferenciado de dar aula, sempre muito alegre. [...] Ele fez uma coisa diferenciada dos outros, [...] que é primordial, que era dar a chance de o aluno falar. [...] Ele trouxe o aluno para a aula dele e o inseriu de uma forma que a aula de filosofia só começava quando um aluno dele começava a filosofar; tinha que trazer frases diferentes, e dizer porque escolheu aquela frase.

Vale ressaltar que Bruno estudou com Beto numa turma de EJA (Educação de Jovens e Adultos), onde a evasão era muito alta, e a interação que os educandos tinham com os educadores era pouca. Sendo assim, também observamos na prática de Bruno a facilidade que ele tem em articular diferentes recursos pedagógicos para tratar de uma mesma temática, sempre incluindo seus educandos na construção do conhecimento em sala de aula. O bom relacionamento que sempre manteve com seus educandos também é outro fator que se revela como uma boa herança para Bruno, pois acreditamos que esses aprendizados que teve com Beto foram fundamentais para que sua prática fosse frutífera, como ele mesmo nos fala nos tópicos anteriores.

Sendo assim, chegamos ao terceiro educador citado por Bruno e às heranças que o marcaram. A partir da convivência e dos aprendizados que teve com o educador Charles, Bruno relata ter aprendido bastante sobre questões relativas ao amor, ao cuidado com o outro, à paciência e à união. Foi também com Charles que Bruno vivenciou uma relação pedagógica em que o educador afirmava que “nunca traria as coisas prontas” para seus educandos, mas, sim, que eles construiriam juntos o que fosse demandado. Transcrevemos alguns trechos de sua fala:

Ele [Charles] trazia essa questão do amor, do cuidado com o outro, essa questão da compaixão. Ele era muito essa questão de união. Então, muita coisa que eu sou, de paciência, de cuidado com o outro, eu devo muito a ele, porque a gente fazia todo esse exercício. [...] Ele [Charles] nunca disse: “eu vou trazer isso pronto [...] a gente constrói junto. Eu nunca vou trazer nada pronto para vocês, e sim a gente vai construir junto”. É uma coisa muito boa dele.

União, comprometimento e cuidado com o outro foram as características mais marcantes que observamos no educador Bruno. O fato de ele ter sido considerado, por um de seus educandos, como um pai denota essas características. Sendo assim, acreditamos que sua concepção sobre a Educação e sobre os processos pedagógicos derivam, em grande parte, dessas heranças positivas que foram recebidas em outras relações pedagógicas, em que ele era um educando. As heranças, portanto, duraram e se fazem presentes em sua prática hoje e em sua preocupação com o amanhã.

Obedecendo à lógica que rege a análise do presente tópico, passamos às lembranças remontadas por Caio. Nessas lembranças, estão contidos ricos elementos para a reflexão especificamente educacional; tanto no enfoque da relação pedagógica, quanto no enfoque do papel docente. Caio lembra suas experiências como educando e revela que sua prática atual tem relação direta com a sensação que vivenciou em tais experiências. Nos trechos abaixo, percebemos essas referências.

Primeiramente, Caio nos fala sobre a importância do exercício que deve realizar todo educador, no sentido de entregar-se à sua tarefa pedagógica, de doar-se a seus educandos:

Eu acho que a entrega é o exercício da formação mesmo. A relação é de instrumento mesmo, eu me coloco para os meninos como instrumento. [...] É nesse lugar que eu procuro me colocar, de instrumento, de doação, para eles saberem que a minha função, o que eu quero é que eles saibam que eles não estão sozinhos; que eles saibam que eu vou estar lá com eles, independente da escolha que eles fizerem; que eles possam ter a certeza de que eles não estão desamparados. Foi essa a sensação que eu estabeleci com meus professores; era essa segurança que eu tinha, de confiança mesmo, de saber que eu não estava só. [...] Espero que eles saibam que, independente das dificuldades, dos limites, eu não vou desistir deles.

As memórias desse educador, relatadas enquanto uma sensação estabelecida com seus educadores [*de recebimento de uma doação, de confiança e de segurança*], são justamente o que aparecem após a revelação de seu desejo, de sua intencionalidade como educador. Sua intenção é passar a certeza de que seus educandos não estão desamparados: “*foi essa a sensação que eu estabeleci com meus professores*”, destaca Caio. Consciente da importância que seus educadores tiveram em sua formação pessoal e pedagógica, Caio enfatiza, mais uma vez, a influência deles em seu caminho como educador. Dessa vez, ele também nos faz refletir sobre a importância que há na “*insistência pedagógica*”, no “*não desistir de nada, nem de ninguém*”.

Concluimos o presente tópico trazendo mais uma fala de Caio (sobre a presença e atenção humana que nós, educadores, devemos dedicar a nossos educandos) e uma reflexão geral pós-análises:

[Existiria alguma atividade que você poderia realizar que faria você desistir de ser educador?] R: Acho que hoje não teria nada que faria eu desistir de ser educador. Porque o que me colocou nesse lugar de educador foi exatamente a confiança dos meus professores em mim. Acho que o ensinamento básico que os meus professores me deram, me deixaram como herança, foi exatamente essa, de que a essência de tudo, nesse processo formativo, é não desistir de nada nem de ninguém. [...] Acho que desistir do que quer que seja, ou de quem quer que seja, seria o contrário da função “educador”, desse lugar, dessa tarefa “educador”, dessa presença educativa. [...] Porque você sabe, no fundo, e confia que a pessoa, independente das dificuldades que ela aparenta ter, já tem o que precisa para crescer espiritualmente,

moralmente, pessoalmente, emocionalmente. A função do professor é exatamente, através da sua presença, que é uma presença educativa, mostrar isso pro outro, que ele já tem o que ele precisa. Estou dizendo porque foi assim comigo. [...] tenho a lembrança de Clístenes [educador dele], que levou a turma da gente [...] para a praia. [...] Foi um “auê” triste na praia; a gente pulando de um lado para o outro, querendo jogar bola, e pedindo para Clístenes convencer o cara que tinha uma rede de vôlei para deixar a gente jogar [...]. E a gente era uma anarquia, e jogando, e areia batendo no povo... Mas ele estava lá, entendeu? Isso é uma lembrança que eu tenho forte; até o que me faz hoje sair com os meninos. Ele não estava nem aí para o pessoal; ele queria saber que estava com a gente mesmo. Era estar com a gente que era mais importante, mesmo sabendo que podia passar por essas coisas; que poderia ser para outra pessoa um constrangimento; ele estava lá.

A partir das falas transcritas acima, de todos os educadores, podemos notar o diálogo que tais falas estabelecem com o que afirma Bergson:

Por estes cristais bem recortados e este congelamento superficial, uma continuidade que se escoar de maneira diferente de tudo o que já vi escoar-se. É uma sucessão de estados em que cada um anuncia aquele que o segue e contém o que o procedeu. A bem dizer, eles só constituem estados múltiplos quando, uma vez tendo-os ultrapassado, eu me volto para observar-lhe os traços. Enquanto os experimentava, eles estavam tão solidamente organizados, tão profundamente animados com uma vida comum, que eu não teria podido dizer onde qualquer um deles termina, onde começa o outro. Na realidade, nenhum deles acaba ou começa, mas todos se prolongam uns nos outros (1979b, p. 21-22).

Inferimos que as “heranças” deixadas por cada educador significativo dos educadores de nossas pesquisas se prolongam em suas ações nos dias de hoje, caracterizando-se, a nosso ver, como fruto de um *eu* que *dura*. Em outras palavras, a duração dessas memórias tão vivas e reais, que marcaram a vida dos educadores de nossa pesquisa, permite, hoje, que a dádiva de si se manifeste; que esses educadores acessem/ transbordem fagulhas de uma moral dinâmica, que eles possibilitem a seus educandos o contato com os valores propriamente humanos existentes no interior de cada um deles.

Mediante o exposto, gostaríamos de enfatizar o quanto nos sentimos enriquecidos ao longo deste processo de entrevistas e observações com educandos e educadores de diversos espaços educativos. Para nós, que procuramos contribuir para o campo educacional que se debruça sobre a formação humana, gostaríamos de agradecer por termos presenciado práticas pedagógicas comprometidas com o desenvolvimento humano dos educandos; sentido a emoção dos educadores ao se lembrarem de momentos marcantes de suas formações; partilhado histórias e momentos de vida, de cumplicidade, de germinar da relação pedagógica e humana; presenciado a beleza do processo educacional que se constrói no encontro de diversas humanidades.

7.8. DIÁLOGO ENTRE NOSSAS ANÁLISES E NOSSOS QUESTIONAMENTOS DE PESQUISA

Como o espírito criador transforma o mundo!
Hyde

Em nossa análise, procuramos elucidar falas e retratar observações que permitissem uma aproximação com as categorias que emergiram do campo de pesquisa e que estavam relacionadas ao nosso objeto de estudo. Durante a escrita da análise, tivemos a sensação de que muito do que vivenciamos no campo se perdia ao ser traduzido em texto, ao ser resumido em fragmentos de falas e observações. Temos a certeza de que tudo o que está contido nesta análise está muito aquém do que tivemos o privilégio de viver. Cada educador, ao abrir para nós a porta de sua sala de aula, permitiu-nos partilhar um mundo. Ao narrarem partes de suas vidas, permitiram que nos tornássemos mais próximos. Sendo assim, em nossa pesquisa, compartilhamos com esses educadores sorrisos, reclamações, lágrimas, momentos de cólera, brilho no olhar, momentos de silêncio, esperança, sonhos; compartilhamos a vida. E apreendemos que a vida não pode ser traduzida nem limitada a meras questões de pesquisa. A vida é simplesmente vivida e partilhada com quem permitimos estreitar laços, com quem nos aproximamos, com quem confidenciamos passos. Sendo assim, procuramos deixar nossa análise transcorrer sem, necessariamente, remontarmos a nossos questionamentos e nossos objetivos de pesquisa, posto que gostaríamos que ela fosse o menos engessada possível e que ela, mesmo que de forma ínfima, traduzisse um pouco a vida que presenciamos.

Contudo, sabemos que esse é um trabalho acadêmico e, como tal, necessita de certa objetividade. Assim, utilizamos as próximas linhas para fazer algumas breves considerações que acreditamos poderem esclarecer alguns pontos de nossa pesquisa e tornar nossos resultados de análise mais esclarecedores.

Em nossa pesquisa, buscamos responder às seguintes indagações:

- A *dádiva de si* presente na prática pedagógica de educadores de espaços formais e não formais de educação tem que, necessariamente, estar desvinculada de alguma remuneração financeira?
- Como se manifesta a *dádiva de si* por parte de educadores em espaços educacionais formais e não formais de educação?

- De que forma essas manifestações contribuem para o processo de formação humana dos educandos?

Procuramos responder, logo no primeiro parágrafo de nossa análise, à primeira indagação. Justificamos, portanto, que não iríamos tratar cada sujeito de modo em particular, haja vista que todas as nossas categorias perpassavam as práticas pedagógicas e falas de todos os educadores pesquisados. Desse modo, queríamos evidenciar que, independente de ser remunerado ou não, os educadores demonstram momentos de doação, doaram o que tinham de melhor em si.

Acreditamos ter respondido à segunda indagação ao longo da análise, quando suscitamos as falas e observações que denotam o empenho dos educadores em acolher seus educandos; em fazer com que eles entendam os conteúdos através de variadas metodologias; em assumir sua responsabilidade diante à tarefa pedagógica; em buscar se vincular a seus educandos; em não limitar suas práticas às deficiências das conjunturas externas (família, escola, sociedade); em buscar confiar em seus educandos; em não impor seus modos de ver o mundo, mas compartilhar com eles aquele mundo de sala de aula; em respeitar suas singularidades.

Respondendo à terceira indagação, pensamos que as manifestações da dádiva de si por parte dos educadores investigados, expressas em valores como acolhimento, abertura, cumplicidade, vínculos, valorização das singularidades, compromisso etc., contribuíram para a formação humana de seus educandos através do convite/chamamento à vivência de seus próprios valores. Acreditamos que os educandos só apontaram esses educadores por terem sido, em certa medida, afetados por eles, por terem recebido de herança algo que durou e que fez com que pudessem – em um universo de tantos outros educadores – apontar esses seis como preocupados com o seu desenvolvimento pessoal.

Lembramos aqui o que nos diz Bergson em relação ao poder de afetação dos seres excepcionais, da força que têm suas ações em colocar as pessoas em movimento com os valores propriamente humanos. Nesse sentido, acreditamos que os educadores, ao acolherem, abrirem-se, vincularem-se, criarem uma cumplicidade, confiarem, valorizarem as singularidades de seus educandos, acabam por doar a eles o que têm de melhor. Assim, podem ser considerados, em certos momentos, também como seres excepcionais, como diria Bergson. Preferimos dizer que esses educadores possuem momentos de excepcionalidade a dizer que são excepcionais, posto que, a partir de nossa pesquisa, observamos que nem sempre os educadores encontram-se movidos por uma dádiva de si, por seus valores mais humanos, pelo encontro com sua moral dinâmica. Há também momentos em que eles se veem

imersos nas vicissitudes e fragilidades da sociedade, na sua moral estática e nas linhas singulares de seu desenvolvimento. Mas, para nós que escutamos, convivemos e observamos esses educadores, fica a lição de suas buscas constantes pela coerência entre o pensar, o falar e o agir; ficam suas práticas pedagógicas fecundas de valores humanos; ficam suas doações sem maiores pretensões; ficam os momentos de felicidade irradiados de suas vozes e de seus olhares quando recordam as conquistas de seus educandos; ficam esses modos peculiares de acreditar nos seres humanos.

Gostaríamos de ressaltar, também, a influência das memórias de educadores significativos na ação pedagógica dos educadores de nossa pesquisa. Todos os educadores relataram vivências importantes com alguns educadores ao longo de suas trajetórias estudantis. Essa questão permeou todas as falas dos educadores, embora não tenha sido possível contemplá-las em toda a sua totalidade. Atentamos para essa questão de modo particular, posto que, assim como quando analisamos a vida de Mauss, achamos também indícios da dádiva de si durando na vida desses educadores e possibilitando que o espírito criador se propague, transforme e anime o mundo com o bem, com o que de fato é humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Já que a vida é feita de incontáveis milagres diários,
a maioria despercebidos.
Carson McCullers*

“Quatro caixinhas de surpresas, repletas de magia e mistério”: é assim que vemos as temáticas aqui abordadas. Duração, moral, dádiva e formação humana. Dialogar com esses horizontes nos fez enxergar fagulhas de luz, mas também nos exigiu caminhar entre nossa própria escuridão. Ou seja, saber que existe luz, mas perceber também a que distância estamos dela, quais são nossas atitudes para mantê-la acesa e encarar nossas limitações diante dela. Dentro desse contexto, esses horizontes nos permitiram chegar à dádiva de si e à importância desse tipo de movimento para a formação humana.

De acordo com Godbout (1999), para enxergarmos a dádiva presente nos fenômenos, temos que ter o espírito da dádiva. Ao longo de nossa pesquisa, procuramos manter esse espírito vívido. Com isso, ficamos atentos às categorias que emergiram do nosso campo de pesquisa e que ajudaram a nos aproximar da dádiva de si. Ressaltamos que tais categorias emergiram não só da análise das falas e das observações das práticas pedagógicas dos educadores participantes de nossa pesquisa, mas também da ligação desses instrumentos de coleta de dados com os nossos estudos teóricos.

Feito esse panorama geral de nossa pesquisa, passamos agora a algumas considerações pontuais que compuseram o presente trabalho e que podem enriquecer a experiência de outros pesquisadores. Trataremos sobre os pontos importantes, os limites e as potencialidades dessa pesquisa a partir de nossa aproximação em relação aos objetivos teóricos e empíricos. Procuraremos elucidar algumas de nossas constatações e nossas inquietações para próximos trabalhos.

Inicialmente, buscamos delimitar o conceito de *dádiva de si*. Assim, construímos um marco teórico para nos ajudar a definir esse termo, tendo em vista que ele não possui um conceito próprio. Os autores pesquisados, quando muito, apenas citam o termo, mas não lhe atribuem uma conceituação. Nesse processo de busca, traçamos um estudo sobre as intersecções dos pensamentos de Marcel Mauss e de Henri Bergson, tendo em vista que eles nos ajudariam a delimitar esse conceito.

O imbricamento entre os pensamentos desses estudiosos encontra lastro na hipótese que levantamos acerca da essência da dádiva de si. Aportamo-nos, primeiramente, no

pensamento de Mauss sobre a noção moral da dádiva, defendida no último capítulo de sua obra *Ensaio sobre a dádiva*. Concebíamos que a dádiva de si partia dessa noção moral, dessa noção ética; mas não qualquer moral ou ética. Nesse momento surge Bergson, pois em nosso Trabalho de Conclusão de Curso os elementos de sua filosofia nos ajudaram a entender como o ciclo da dádiva gira, como a dádiva se faz presente e se propaga. Assim sendo, pensamos que ele poderia nos ajudar novamente. Então, aprofundamos nossas investigações acerca de suas concepções sobre a moral, a qual ele subdivide em *aberta e fechada*.

Numa aproximação do que chamamos de dádiva de si, percebemos que nosso objeto de pesquisa trabalha dentro de uma lógica moral, que seria a moral *aberta* de Bergson. Os aprofundamentos teóricos foram essenciais para o encaminhamento da pesquisa, tendo em vista o caráter ético que a dádiva de si conserva. Ressaltamos ainda que Bergson se destaca por abrir uma fronteira para que possamos trabalhar com a ideia de duração, de moral aberta e da própria dádiva de si⁷⁴.

Paralelo aos estudos sobre as interseções entre os pensamentos de Mauss e de Bergson – considerados os pilares teóricos deste trabalho –, fizemos outras leituras das obras de filósofos e de sociólogos que trabalham com a dádiva, e buscamos dialogar com estudos que percebiam a dádiva numa perspectiva aproximada com a que Mauss esboçou no último capítulo de sua obra. Nessa direção, conseguimos nos aproximar de alguns teóricos que contribuíram bastante com a composição de nosso marco teórico.

Sendo assim, dialogamos com Bruaire, que, por mais que não argumente tal qual Mauss, traz a noção de uma dádiva atrelada ao espírito. Aproximamo-nos também de Godbout que, mesmo sendo sociólogo, tem um viés mais transcendente ao enxergar o fenômeno da dádiva. Destacamos também as valiosas contribuições de Freitas e de Gilbert para entendermos o que é o fenômeno da dádiva. Em relação às teorias de Bergson, destacamos as contribuições de Pinto e Vieillard-Baron, fundamentais para complementarmos nossos estudos.

Contudo, gostaríamos de deixar registrado que, em nosso caminho de delineamento da dádiva de si, encontramos algumas limitações, tais como o não domínio da língua francesa – fundamental para entendermos os textos originais de Godbout, de Bergson e do próprio Mauss. Percebemos que, às vezes, as traduções perdiam algum sentido que se encontrava nas obras originais. Tivemos, muitas vezes, que recorrer a diferentes traduções – quando foi possível – de uma mesma obra para dirimirmos dúvidas acerca de algumas afirmações.

⁷⁴ Como vimos, Bergson chega a dizer a que dádiva de si é uma característica dos seres excepcionais.

A partir dessas leituras, mesmo com as limitações que encontramos, chegamos à delimitação da dádiva de si, a qual constatamos ser um movimento humanamente criador, posto que ela é fecunda dos valores propriamente humanos, os gesta e ao mesmo tempo os emana. Ela advém de uma moral aberta que, em algum momento, foi suscitada por uma outra dádiva que durou. Desse modo, esse tipo de dádiva evidencia o valor dos vínculos estabelecidos; elucida o acolhimento à singularidade; propicia uma aproximação com os nossos reais valores; repousa sobre o movimento de uma ação ética.

Dentro desse contexto, podemos dizer que a dádiva de si suscita reflexões sobre a presença e a relevância de algumas dimensões humanas pouco elucidadas no processo educacional, tais como a dimensão básica espiritual e as dimensões transversais relacional-social, místico-mágico-religiosa e ética. Assim, pensamos também que a dádiva de si presente nas práticas pedagógicas é um dos passos rumo ao nosso amadurecimento espiritual, à nossa aproximação a essa dimensão própria e sutil.

Passamos às considerações sobre nossos objetivos empíricos. Começamos com um fator que limitou nossa aproximação do campo: o pouco tempo de aproximação que tivemos com as instituições A e C. Realizar uma observação participante demanda do pesquisador e dos sujeitos pesquisados uma abertura para que a pesquisa se dê da forma mais natural possível. Por isso, é tão importante que o pesquisador se aproxime previamente do campo pesquisado, de forma a conhecer melhor a rotina estabelecida pelos sujeitos pesquisados, a estabelecer um contato mais íntimo com eles e uma interação maior com o campo.

Em nossa pesquisa, essa interação prévia com o campo só aconteceu mais intensamente com a instituição B. De qualquer forma, acreditamos que o pouco tempo de aproximação não se constituiu em prejuízo em relação aos objetivos propostos, mesmo que, algumas vezes, tenha nos causado alguns percalços no caminho, como por exemplo, os desencontros quanto aos dias e horários das atividades que observaríamos.

Outra questão relevante que dificultou a consecução de nossos objetivos empíricos foi a grande quantidade de encontros realizados para entrevistar os educandos, procedimento prévio para chegarmos aos educadores que, na visão deles, “doavam-se” ao educar. A grande quantidade de datas para essas entrevistas acabou por apertar o cronograma de nossa pesquisa, dificultando um espaço para marcar as datas de observação da prática dos educadores mais citados.

No campo, observamos as práticas dos educadores que haviam sido indicados pelos educandos, uma vez que estes guardavam memórias relativas ao sentimento de cuidado e de doação por parte dos referidos educadores. Pudemos observar que cada professor fazia o seu

melhor, se esforçava em sua prática, se doava. Essa doação, algumas vezes, significava passar do horário da aula; às vezes, era produzir e trazer uma ficha contendo teoria e exercícios; às vezes, era uma escuta atenta; às vezes, era uma palavra confortante; às vezes, era a cumplicidade diária etc.

A partir das observações de suas práticas e da análise de suas entrevistas, pudemos chegar a elementos importantes (acolhimento/abertura/cumplicidade; laços/vínculos; realização; valorização das singularidades; confiança; responsabilidade/compromisso; e duração) que estão intimamente ligados a uma ação de dádiva de si. Sendo assim, constatamos também que os educadores observados tiveram fortes indícios desse tipo de dádiva, e que, independente da remuneração ou não, das características das instituições, o fenômeno da dádiva de si esteve presente em suas práticas pedagógicas.

Com isso, não queremos propor uma generalização, ou seja, não estamos afirmando que todos os educadores, em todos os tipos de instituição educacionais, agem pautados em uma dádiva de si. Nossa experiência advinda da pesquisa nos mostrou que os educadores podem ter momentos de dádiva de si, e que isso não depende necessariamente das situações externas. A nosso ver, esses momentos estão ligados a um movimento interior e que, talvez, isso possa acontecer com alguns educadores e com outros não. Dessa forma, esta pesquisa suscitou em nós algumas questões que desejamos aprofundar em outros trabalhos, como por exemplo:

- Como as pessoas chegam a se dedicar de tal forma ao trabalho pedagógico, tornando-o uma dádiva de si?
- Como a pessoa chega a se doar?
- O que significa esta livre-obrigação de doar-se?
- De onde vem esta livre-obrigação e por que ela impele as pessoas a agirem dentro de uma atmosfera dos valores humanos?

Aprendemos com este trabalho que não podemos enxergar o essencial, ele é invisível aos olhos; por mais que quiséssemos ver, por mais que quiséssemos delimitar o que é a dádiva de si, nunca chegaríamos à sua conceituação final, mas tão somente a noções aproximadas. E, além disso, sentimos que existe algo mais forte a perpassar esse ambiente no qual o ciclo da dádiva está presente. Para nós, esse algo mais forte que esteve presente e que não conseguimos identificar talvez seja o amor; o amor que não conseguimos ver, mas que nos move.

Concluímos – a partir das inquietações que este trabalho nos deixa e das intuições emergidas ao longo de nossas vivências – que esta pesquisa é apenas um pequeno, porém importante, passo para desvelar mais um horizonte relevante para a ação pedagógica, para a formação humana e para o ‘milagre desaperebido’ que um educador pode fazer todo dia na vida de um educando.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, Nicola. **História da filosofia**. Lisboa: Editorial Presença, 1994.

AMORIM, Filomena Maria de Melo Rosa. **A Dádiva: uma arte mágica na relação pedagógica**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Portuguesa, Porto, 2012.

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

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 2012.

ARAÚJO, Tatiana Cristina dos Santos de. **Os Caminhos da Formação das Convicções Pedagógicas do Professor do Curso de Pedagogia**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, Recife, PE, 2009.

BERGSON, Henri. **A Energia Espiritual**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. **Duração e Simultaneidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. **As Duas Fontes da Moral e da Religião**. Coimbra: Almedina, 2005.

_____. **Cartas, conferências e outros escritos**. Tradução de Franklin Leopoldo e Silva e Nathanael Caxeiro. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, (Coleção Os Pensadores), 1984.

_____. **A Evolução Criadora**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979a.

_____. **Cartas, conferências e outros escritos**. Tradução de Franklin Leopoldo e Silva e Nathanael Caxeiro. São Paulo: Abril Cultural, (Coleção Os Pensadores), 1979b.

_____. **As Duas Fontes da Moral e da Religião**. Tradução de Nathanael Caxeiro. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1978.

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

CAILLÉ, Alain. **Antropologia do dom: o terceiro paradigma**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. **Nem holismo nem individualismo metodológicos: Marcel Mauss e o paradigma da dádiva**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, v. 13, n. 38, p. 1-35, out. 1998.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2010.

CHAVES, Ana Lúcia Galvão Leal. **Resiliência e Formação Humana em Professores em busca da Integralidade**. Recife: Editora Universitária, 2011.

CORDEIRO, Telma de Santa Clara. **A aula universitária, especo de múltiplas relações, interações, influências e referências: um ninho tecido com muitos fios**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2006.

CORETH, Emerich. **Questões Fundamentais da Hermenêutica**. Tradução de Carlos Lopes de Matos. São Paulo: E.P.U – Editora Pedagógica e Universitária, 1973.

COSTA, Maria Cristina Castilho. **Sociologia: introdução à ciência da sociedade**. São Paulo: Moderna, 2005.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa – Métodos Qualitativos, Quantitativos e Mistos**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

D'ANGELO, Martha. **A modernidade pelo olhar de Walter Benjamin**. Revista Estudos Avançados, v. 20, n. 56, p. 1-20, jan./abr. 2006.

DURKHEIM, Émile. **Prefácio à primeira edição dos *Année Sociologique***. Tradução de Rafael Faraco Benthien. Teoria e Pesquisa: Revista de Ciência Política, São Carlos, v. 16, n. 1, p. 1-14, jan./jun. 2007. Disponível em: <<http://www.teoriaepesquisa.ufscar.br/index.php/tp/article/viewFile/30/23>>. Acesso em: 16 jun. 2013.

FLICK, Uwe. **Introdução à Metodologia de Pesquisa: Um Guia Para Iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2013.

FOURNIER, Marcel. **Marcel Mauss: A biography**. Translated by Jane Marie Todd. New Jersey: Princeton University Press, 2006.

_____. **Para reescrever a biografia de Marcel Mauss**. Revista brasileira de Ciências Sociais, v. 18, n.52, São Paulo, jun. 2003.

_____. **Marcel Mauss ou a dádiva de si**. Revista Brasileira de Ciências Sociais. São Paulo, n. 21, p. 104-112, 1993.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, Alexandre Simão de. **O cuidado de si como articulador pedagógico da cultura de paz**. Revista de sociopoética e abordagens afins, v.3, n. 2, p. 1-18, fev./ago. 2011.

_____. **Fundamentos para uma sociologia crítica da formação humana**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2005.

_____. **O sujeito solidário e a formação em um mundo desigual**. In: II Encontro de Filosofia da Educação do Norte e Nordeste, 2004, Salvador. Anais do II Encontro de Filosofia da Educação do Norte e Nordeste. Salvador: UFBA, v. 1, p. 1-16, 2004.

GILBERT, Paul. **O dom**. Revista Síntese. Belo Horizonte, v. 30, n. 97, p 159-186, 2003.

GODBOUT, Jacques T. **Le Don, la dette - ET l' identité: Homo donator vs homo oeconomicus**. Paris: La Découverte, 2000.

_____. **O espírito da dádiva**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getulio Vargas, 1999.

_____. **Introdução à dádiva**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, v. 13, n. 38, p. 1-14, out. 1998.

GODELIER, Maurice. **O enigma da dádiva**. Lisboa: Edições 70, 1996.

GOERGEN, Pedro. **Educação instrumental e formação cidadã: observações críticas sobre a pertinência social da universidade**. Revista Educar, n. 37, p. 59-76, mai./ago. 2010.

HAESLER, Aldo. A demonstração pela dádiva. Abordagens filosóficas e sociológicas. In: MARTINS, Paulo Henrique (org.). **A dádiva entre os modernos: Discussões sobre os fundamentos e as regras do social**. Petrópolis: Vozes, 2002.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da Razão**. São Paulo: Centauro, 2002.

HUISMAN, Denis. **Dicionário dos Filósofos**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

HYDE, Lewis. **A dádiva**. São Paulo: Civilização Brasileira, 2010.

JAMES, Wendy; ALLEN, N. J. **Marcel Mauss: A Centenary Tribute** (Methodology and history in anthropology; v.1). Berghahn Books, 1998.

KANT, Immanuel. **Kritik der reinen Vernunft**. Hamburg: Meiner, 1976.

LIMA, Paulo Roberto Cavalcanti de.; FREITAS, Alexandre Simão de. **O paradigma da dádiva e sua recepção pelo campo pedagógico brasileiro: contribuições para o papel da docência na atualidade**. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Recife, PE, 2013.

LIRA, Ana Gregória de; LEÃO, Rodrigo Nicéas Carneiro; ARAÚJO, Tatiana Cristina dos Santos de; FREITAS, Alexandre Simão de. **Do Tempo da Dádiva à Dádiva do Tempo: Um Estudo Sobre a Ação dos Pedagogos em Espaços não Escolares**. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Recife, PE, 2013.

LUDWIG, Antonio Carlos Will. **Fundamentos e Práticas de Metodologia Científica**. Petrópolis: Vozes, 2009.

MACHADO, Nílson José. **Notas para uma antropologia da dádiva**. São Paulo, 2004. Disponível em: < <http://nilsonmachado.tempsite.ws/20040305.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

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

MARTINS, Paulo Henrique. **O ensaio sobre o dom de Marcel Mauss: um texto pioneiro da crítica decolonial**. Revista de estudos antiutilitários e poscoloniais, Recife, v. 3, n. 01, p. 62-76, jan./jun. 2013.

_____. **De Lévi-Strauss a M.A.U.S.S. - Movimento antiutilitarista nas ciências sociais: itinerários do dom**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, v. 23, n. 66, p. 105-207, fev. 2008.

_____. **A sociologia de Marcel Mauss: Dádiva, simbolismo e associação**. Revista Crítica de Ciências Sociais, n. 73, p. 1-24, dez. 2005. Disponível em <<http://rccs.revues.org/954#entries>>. Acesso em: 13 set. 2010.

_____. **A nova ordem social: perspectivas da solidariedade contemporânea**. Brasília: Paralelo 15, 2004.

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

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

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

_____.; SCHLANGER, Nathan. **Techniques, technology and civilization**. New York and Oxford: Berghahn Books, 2006.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: HUCITEC, 2000.

PAGLIONE, Licia Maria; LEITE, Kelen C. **A Economia de Comunhão na Liberdade: um sistema de dom-reciprocidade no sistema econômico capitalista?** VI Encontro de Estudos Organizacional da ANPAD, Santa Catarina, 23 a 25 mai. 2010. Disponível em <http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnEO/eneo_2010/2010_ENEO338.pdf> Acesso em: 12 mar. 2014.

PINTO, Tarcísio Jorge Santos. **O método da intuição em Bergson e sua dimensão ética e pedagógica**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

POLICARPO JUNIOR, José. Sobre espiritualidade e educação. In: RÖHR, F. (Org.). **Diálogos em educação e espiritualidade**. Recife: Universitária da UFPE, p 81-107, 2010.

REZENDE, Antonio Muniz de. **Concepções Fenomenológicas da Educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

RICOEUR, Paul. **A luta por reconhecimento e a economia do dom**. Tradução de Cláudio Reichert do Nascimento e Noeli Dutra Rossato. Revista Ethic@, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 357-367, dez. 2010.

_____. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

_____. **Interpretação e ideologias**. Organização, tradução e apresentação de Hilton Japiassu. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

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

RODRIGUES, Neidson. **Elogio à educação**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Educação: da formação humana à construção do sujeito ético**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 22, n. 76, p.232-257, out. 2001.

RÖHR, Ferdinand. **Educação e Espiritualidade: contribuições para uma compreensão multidimensional da realidade, do homem e da educação**. 1. ed. São Paulo: Mercado das Letras, 2013.

_____. **Diálogos em educação e espiritualidade**. Recife: Universitária da UFPE, 2010.

_____. **Reflexões em torno de um possível objeto epistêmico próprio da Educação**. 2007. Revista Pro-Posições. Disponível em <<http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/textos/52-dossie-rohrf.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2012.

_____. **Intuição: Lacuna na Teoria Educacional?** Anais do XIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste, CD-ROM, 1999.

SABOURIN, Eric. **Educação, dádiva e reciprocidade: reflexões preliminares**. Jornal do MAUSS, 2009. Disponível em <<http://www.jornaldomauss.org/periodico/?p=659>>. Acesso em: 13 set. 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Condições Sociais da dupla ruptura epistemológica. In: _____. **Introdução a Ciência Pós-moderna**. Edições Graal: Rio de Janeiro, 1989.

SANTOS, Milton. **Os deficientes cívicos**. In: Folha de São Paulo, Caderno Mais (5), p.8, 24 jan. 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas-SP: Autores Associados, 2011.

TREVISAN, Rubens Muríllo. **Bergson e a Educação**. Piracicaba: Editora Unimep, 1995.

VICENTINO, Cláudio. **História Para o Ensino médio: História Geral e do Brasil**. São Paulo: Scipione, 2005.

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

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, **Ana Gregória de Lira**, estudante de Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco, estou realizando uma pesquisa intitulada A dádiva de si e sua dimensão moral: contribuições para a formação humana, a qual é orientada pelo **Profº Drº Ferdinand Röhr**. Sendo assim, gostaria de convidá-lo(la) a participar como voluntário(a) deste estudo.

Esta pesquisa visa responder ao seguinte questionamento: como se manifesta a dádiva em seu mais pleno movimento moral e qual a contribuição deste movimento para a formação humana dos educandos. Para tentar responder a este questionamento pretendemos realizar entrevistas com educandos e educadores, bem como realizar algumas observações em sala de aula.

Durante todo o período da pesquisa você tem o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando para isso entrar em contato, com a pesquisadora ou seu orientador. Você tem garantido o direito de não aceitar participar ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação, pela sua decisão.

As informações desta pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado assim o sigilo sobre sua participação.

Recife, ____, de _____ de 2014

Ana Gregória de Lira

Contatos dos responsáveis pela pesquisa:

E-mail: ana.gregoria@ymail.com

Celular: 86674624

E-mail: frohr@uol.com.br

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA DOS EDUCANDOS

Perguntas objetivas:

- a) Idade:
- b) Há quantos anos você está nesta instituição?
- c) O que o motiva a fazer parte desta instituição?

Questionamentos:

- 1) Quais são as disciplinas que você gosta? Você gosta dessas disciplinas por conta dos assuntos ou dos professores?
- 2) Você pode identificar o educador que está mais interessado no seu crescimento enquanto pessoa? O que mais mexe com você na aula deste professor? Quem é este professor?
- 3) Como você fica “antes, durante e depois” das aulas deste professor?
- 4) Você se sente compreendido por esse professor?
- 5) Esse educador trás algo que faz você pensar sobre o seu dia-a-dia/ sobre sua vida/ sobre suas atitudes?
- 6) Você se sente acolhido por esse professor?
- 7) Você sente que esse professor confia em você?
- 8) Você acha que esse professor sente-se feliz quando vê os avanços dos seus alunos?
- 9) Quando os alunos não estão interessados o professor busca várias formas de motivá-los?
- 10) Você acha que o educador gosta mesmo de educar? Ou ele pegaria outro emprego melhor quando aparecer?

APÊNDICE C – PRIMEIRO ROTEIRO DE ENTREVISTAS DOS EDUCADORES

Perguntas prévias

- a) Nome:
- b) Idade:
- c) Profissão:
- d) Curso de formação:
- e) Há quantos anos você atua como educador?
- f) Por quantas instituições você já passou?
- g) Como você chegou à atual instituição em que você está?
- h) Há quanto tempo você acompanha esses educandos?

Questionamentos:

- 1) Como se deu a sua escolha de ser educador?
- 2) Em que momentos da sua profissão você se sente mais realizado?
- 3) Quais os momentos em que você sente maior dificuldade em relação a sua profissão?
- 4) Você acha que a resposta dos seus educandos compensa o seu esforço profissional?
- 5) Quais os aspectos mais importantes no seu relacionamento com os seus educandos?
Justifique.

APÊNDICE D – SEGUNDO ROTEIRO DE ENTREVISTAS DOS EDUCADORES

Questionamentos:

- 1) O que significa ser um educador para você?
- 2) Quais as suas principais intencionalidades pedagógicas enquanto educador?
- 3) Quais as atividades profissionais fariam você desistir de ser educador?
- 4) Você sente a educação enquanto missão da sua vida?
- 5) Há momentos em que você pensa em desistir da sua profissão? Quais e por quê?
- 6) Você sente que seus alunos são gratos em relação ao seu trabalho?
- 7) Como você se sente quando não tem o retorno dos seus educandos? O que faz neste caso?
- 8) Você concorda com a seguinte frase “O que vale na nossa profissão são os retornos positivos que recebemos dos nossos educandos”?
- 9) Você sente-se magoado quando o educando se opõe as suas intenções pedagógicas?
- 10) Você se sente realizado quando os seus educandos aderem aos seus valores mais profundos? Por quê?
- 11) Em seu entendimento o que deve embasar uma relação pedagógica entre educadores e educandos?
- 12) Você acredita que o educador deva confiar em seus educandos? Como se deve estabelecer essa confiança? Justifique sua resposta.