

ALEXANDRE SIMÃO DE FREITAS

**FUNDAMENTOS PARA UMA SOCIOLOGIA CRÍTICA DA
FORMAÇÃO HUMANA**

Um estudo sobre o papel das redes associacionistas

Abril de 2005

ALEXANDRE SIMÃO DE FREITAS

**FUNDAMENTOS PARA UMA SOCIOLOGIA CRÍTICA DA
FORMAÇÃO HUMANA**

Um estudo sobre o papel das redes associacionistas da educação

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Pernambuco, sob a orientação do Prof. Dr. Paulo Henrique Martins de Albuquerque.

Abril de 2005

Freitas, Alexandre Simão de

Fundamentos para uma sociologia crítica da formação humana: um estudo sobre o papel das redes associacionistas / Alexandre Simão de Freitas. – Recife: O Autor, 2005.

395 folhas: il., fig., graf., tab., quadros.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco. CFCH. Sociologia, 2005.

Inclui bibliografia.

1. Sociologia – Sociologia cultural. 2. Democracia – Abordagem histórica. 3. Formação democrática – Paradigma da dádiva – Cultura primária da democracia. 4. Reforma educacional, década de 1990 – Governança democrática. 5. Formação humana nas redes sociais – Voluntariado e protagonismo juvenil. I. Título.

316.74 : 37

CDU (2.ed.)

UFPE

306.43

CDU (22.ed.)

BC2005-294

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

FUNDAMENTOS PARA UMA SOCIOLOGIA CRÍTICA DA FORMAÇÃO
HUMANA

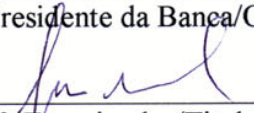
Um estudo sobre o papel das redes associacionistas

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Pernambuco, sob a orientação do Prof. Dr. Paulo Henrique Martins de Albuquerque.

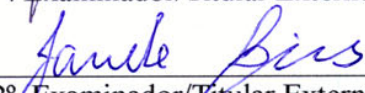
Banca Examinadora:



Presidente da Banca/Orientador



1º. Examinador/Titular Externo



2º. Examinador/Titular Externo



3º. Examinador/Titular Interno



4º. Examinador/Titular Interno

Abril de 2005

“Não há nem iluminação nem ignorância, nem extinção da iluminação e nem extinção da ignorância. Assim, não há nem velhice, nem doença e nem extinção da velhice e da doença. Não há sofrimento, nem a causa do sofrimento, nem subjugação do sofrimento, nem maneiras de subjugar o sofrimento. Não há nada que possa ser sabido ou obtido. Justamente por não haver nada que possa ser sabido ou obtido é que as pessoas podem descansar na Perfeição da Sabedoria dos Buscadores da Verdade sem que nada lhes perturbe o espírito. *Om gate gate paragate parasangate bodhi soha*”

Sutra da Essência da Perfeição da Sabedoria

“(...) onde houver uma contradição, faça uma redescrção! Mude a perspectiva de observação, troque as premissas dos raciocínios, explicita os acordos tácitos que fundam as conclusões consensuais e, por fim, submeta sua opinião à dos outros. No mínimo, o que parece sem sentido ganha um novo sentido; no máximo, recuperamos o tônus da vontade de sentir, pensar, julgar e agir em liberdade”.

Jurandir Freire Costa.

Dedico este trabalho ao meu filho *Edy Alcoforado*, nascido no sétimo ciclo da dança criativa de Shiva Nataraja e materializado na forma de *Rudra*, que desperto do seu trono de lótus no ajna chakra, assumiu o papel de apontar as repetições cíclicas dos meus apegos, trazendo mais amor, liberdade e compaixão para minha vida; e a *Cleiton, Seu Linha e Maha Sido* - verdade compassiva, consciência desperta e coração da sabedoria -, as três jóias que sustentaram a minha presença nos períodos da ausência de sentido. Juntos, eles responderam ao meu desejo de um mundo melhor para todos os adolescentes e jovens da comunidade do Coque. Juntos, eles têm fornecido à minha existência o sabor de uma iluminação que se nutre do vínculo amoroso cotidiano com a vida e com o saber. Juntos, eles alimentam minha paixão de formar e ser formado...

AGRADECIMENTOS

Como lembra P. Bourdieu, nas suas *Meditações Pascalianas*, o dom se exprime na linguagem da obrigação: obrigado, ele obriga, faz obséquios. Paradoxalmente, isso não implica em eliminação da liberdade. Muito ao contrário. A dádiva recebida inscreve nos sujeitos o reconhecimento de uma dívida. Uma dívida que se materializa na forma de uma paixão, de um amor, de uma crença. Esse endividamento diz respeito aos vínculos que constroem nossa própria identidade. Por essa razão, faço honra aqui ao “espírito da dádiva”. Manifesto publicamente meus agradecimentos.

A Paulo Henrique Martins, orientador deste trabalho, pelo exercício paciente da lei de hospitalidade incondicional. Essa lei, diz Derrida, implica não assimilar o outro, mas acolhê-lo dentro de seu próprio espaço. Lei cada vez mais difícil de vivenciar, em um mundo que aprendeu a valorizar as relações na forma de contratos e pactos. É difícil o reconhecimento dessa forma de orientação, porque ela se dá no fortalecimento dos laços de amizade e naquilo que R. Sennett chama de “respeito”. Confesso que deve ter sido bastante difícil para Paulo orientar esse trabalho, realizado quase sempre “à distância”, muitas vezes “telepaticamente”. Mas é que sua orientação já havia sido “transmitida” em um nível mais profundo e arcaico. A ele devo algo mais que conversas e correções, devo a “dádiva da dádiva”. O trabalho seria outro, eu mesmo seria um outro sujeito caso não tivesse obtido, com Paulo, o conhecimento da dádiva. Considero este o maior saldo desses anos de “aproximação distante”: a incorporação de um sistema teórico com um modo específico de vida. A contribuição de Paulo, portanto, vai muito, muito além de qualquer rito ou procedimento acadêmico formal. Pois recebi dele a coerência do *saber-ser-fazer* sociologia viva!!!

À minha mãe, Luiza Margaria, à Emília Patrícia, minha irmã, e à Margarida Rita, minha avó materna, pela energia transmitida através do afeto e do sacrifício... Agradeço a elas pela compreensão sensível do silêncio de quem, raramente, consegue encarnar como deveria os papéis de filho, de irmão e de neto. Mas é que também aprendi com elas que a nossa família resulta, sobretudo, de um amor que se manifesta na presença e na admiração de uma força vital profunda que, às vezes, prefere calar para continuar buscando energia para a grande travessia.

A Heraldo Souto Maior que representa o “espírito” do Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Seu entusiasmo juvenil e sua paixão de ensinar ensinaram-me a respeitar todos os professores desse Programa. Registro, portanto, o efeito mobilizador desencadeado pelos formadores com os quais tive o privilégio de aprender os sentidos múltiplos da “imaginação sociológica”: Silke Weber, Cynthia Hamlin, Terry Murrehl, José Carlos, Scott e Lília Junqueira.

Institucionalmente, registro um agradecimento especial ao Departamento de Fundamentos Sócio-Filosóficos da Educação, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Pernambuco. A acolhida como professor substituto propiciou a minha primeira experiência no ensino superior e me pôs em contato com uma vocação primária: ser formador de formadores. Os alunos da graduação, em Pedagogia, com os quais tive a oportunidade de ensinar e aprender os enigmas da educação permanecem como uma referência da minha prática profissional. O Centro de Educação, não apenas me formou pedagogo e mestre em educação, ofertou-me também amizades profundas tanto entre os professores quanto entre os companheiros de turma. Alguns dos quais continuam distribuindo seu apoio e atenção. Gostaria de registrar minha gratidão, dentre tantos outros, a Tatiana Araújo, Everson Melquíades, Karina Valença, Conceição Nóbrega, Inalda Santos, Rose, Ana de Fátima e Nina.

Um agradecimento especial, uma dívida mais do que reconhecida, à “família neimfa”. A razão mesma de minha existência não pode ser pensada em dissociação com minha presença na comunidade do Coque desde o ano de 1986. Estar nessa comunidade há 19 anos tem se constituído no centro de gravidade do que penso, do que faço, do que sonho, do que amo. O Coque é hoje uma síntese daquilo que sou.

Por isso, não teria como não expressar minha gratidão à Paulina Lourenço, Maria Ione, Sueli Calú, Preta, D. Geralda e a uma centena de “mães” que literalmente me adotaram. Seus cuidados, sua atenção e preocupação permitem que eu me “sinta em casa” toda vez que estou na comunidade. Sem elas eu não teria acesso ao “mana” necessário para mover os projetos sociais que se realizam em nosso grupo.

A Aurino, Lúcia, Antonio e Sebastiana. Vocês são mais do que amigos, mais do que irmãos, mais do que amantes/amados. Vocês são partes de mim, de minha vida. Vocês são o que me fazem “voltar”...

À Ana Cláudia, Fábio, Cristiane Marçal e Araújo, Selma, Clécio, Rose, Fernanda, Edjane, Di, Estella, Jose, Eduardo. Vocês são *Budha, Dharma e Sangha*.

A Tiago, Kiko, Patrícia, Ivo, Rafa e Dedé parceiros de RPG (*Role Play Game*) nas madrugadas sombrias do Coque. Vocês cultivam minha capacidade de continuar sonhando nos momentos mais difíceis.

Aos agentes de desenvolvimento comunitário – Patrícia, Tiago, Josineide, Lidiane, Sérgio, Ridivaldo, Roberta, Andreza, Carla –, e aos educadores holísticos – Richerly, Grace, Ana Cláudia, Eyde, Joselene, Inaldo, Leandro, Admilson, Eduarda e Juliana. Vocês encarnam nossa paixão de formar. Nosso desejo de que através da educação o Coque passe a ser regido por relações de solidariedade e justiça!!!

Enfim, a todos os seres sencientes que formam o mandala de minha existência, os meus agradecimentos mais profundos.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	p. 04
LISTA DE FIGURAS, GRÁFICOS, QUADROS E TABELAS	p. 10
RESUMO	p. 11
ABSTRACT	p. 12
RÉSUMÉ	p. 13
APRESENTAÇÃO	p. 14
INTRODUÇÃO	p. 23
CAPÍTULO I – As Teorias Democráticas Contemporâneas: Entre o Bem e o Justo	p. 45
1. Os Princípios Utilitaristas nas Teorias Liberais	p. 50
1.1 O Individualismo Ético e a Proposta Ultraliberal de R. Nozick	p. 60
1.2 A Concepção Política de Justiça Distributiva dos Bens de J. Rawls	p. 66
2. As Propostas de Fundamentação Democrática no Comunitarismo.....	p. 74
2.1 A Noção de Igualdade Complexa de M. Walzer.....	p. 77
2.2 Os Bens Irredutivelmente Sociais e a Política do Reconhecimento de C. Taylor	p. 81
3. A Teoria Habermasiana entre o Liberalismo e o Comunitarismo.....	p. 86
4. O Paradigma da Dádiva para Além das Abordagens Liberais e Comunitaristas.....	p. 95
4.1 Dádiva e Construção da Cultura Primária da Democracia	p. 104
4.2 Para Além da Democracia Negativa: O Associacionismo Cívico.....	p. 111
CAPÍTULO II – A Formação Humana na Modernidade	p. 117
1. Formação e Educação no Projeto Social Moderno	p. 121
1.1 A Formação Humana nas Teorias Democráticas	p. 135
1.2 Reencontro com um Paradigma Perdido: Educação como Dádiva ...	p. 154
2. Educar para Viver com os Outros: A Aprendizagem pela Dádiva.....	p. 159
2.1 A Crise das Redes Escolares de Ensino	p. 166
2.2 As Redes Associacionistas: Um Novo Objeto de Estudo	p. 173

CAPÍTULO III – Reforma do Estado, Educação e Novas Solidariedades.....	p. 183
1. As Metamorfoses na Agenda Pública do Brasil	p. 187
1.1 A Revolução Gerenciada: O Papel da Educação na Agenda Reformista	p. 196
1.2 A Reforma do Estado na Perspectiva Associacionista da Dádiva	p. 211
2. Democracia, Dádiva e Novas Solidariedades: Implicações Teórico-Metodológicas para o Estudo das Redes Associacionistas de Educação	p. 226
2.1 A Educação e o Paradigma das Redes	p. 221
2.2 A Lógica das Redes e a Geração de Modelos para Análise dos Dados	p. 233
CAPÍTULO IV – A Formação Humana nas Redes Associacionistas	p. 243
1. Vida Urbana, Exclusão Social e Violência	p. 246
1.1 Formação Social e Integração Perversa: Estudo de Caso na Comunidade do Coque	p. 252
1.2 Violência, Juventude e Aprendizagem de Si	p. 271
1.3 O Impacto da Violência nas Redes Públicas de Ensino	p. 282
2. A Formação de um Novo Associativismo Comunitário	p. 299
2.1 A Organização das Lutas Sociais na Comunidade do Coque	p. 301
2.2 Os Processos de Aprendizagem nas Redes Associacionistas	p. 316
2.3 A Cidadania nos Pequenos Gestos: Socialização para uma Solidariedade Democrática	p. 321
CONSIDERAÇÕES FINAIS	p. 339
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	p. 355

LISTA DE FIGURAS, GRÁFICOS, QUADROS E TABELAS

Tabela 01 – Evolução das Matrículas em Todas as Modalidade de Ensino Básico, no período de 1970 a 2002	p. 202
Tabela 02 – Número de Matrículas em Todas as Modalidade de Ensino Básico, por Localização e Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica	p. 202
Tabela 03 – Taxas de Distorção Idade-Série no Ensino Fundamental	p. 205
.....	
Figura 01 – Eixos Constituintes das Redes Sociais	p. 228
Figura 02 – Vínculos que Formam as Redes Sociais	p. 229
.....	
Quadro 01 – Caracterização dos Entrevistados	p. 238
.....	
Figura 03 – Mapa de Rede	p. 239
Figura 04 – Desenho da Rede Social Significativa	p. 240
.....	
Figura 05 – Rede de Redes	p. 241
Quadro 02 – Levantamento das Reportagens Publicadas sobre o Coque na Imprensa Local	p. 266
.....	
Gráfico 1- Percentual de população urbana nas Regiões Metropolitanas	p. 300
.....	
Quadro 03 – Equipe de Atores Diretamente Envolvidos nas Ações da Rede	p. 322
Quadro 04 – Ações Desenvolvidas pela Rede	p. 323

RESUMO

“Fundamentos para uma sociologia crítica da formação. Um estudo sobre as redes associacionistas da educação” pretende explicitar os novos desafios para a formação humana, tendo em vista os vetores que informam a construção política do imaginário democrático das sociedades contemporâneas. Um projeto formativo sempre carrega uma interpretação do homem e da sociedade. Argumenta-se, então, que o esgotamento dos ideais que sustentaram, historicamente, o programa da modernidade não apenas transformou as estratégias reguladoras no setor educacional, mas também implicou um trabalho de reconfiguração da educação do cidadão. Nesse contexto, as reformas educacionais desencadeadas no Brasil, na década de 1990, encontraram-se diante da necessidade de reconstruir a noção de formação como objeto cultural. Por essa razão, propôs-se a discussão de um referencial teórico alternativo para analisar a formação humana na atualidade: *o paradigma da dádiva*. Inicialmente, esse sistema teórico possibilitou ultrapassar os dilemas das principais teorias democráticas, as quais têm enfrentado a dificuldade de articular as questões da justiça com os princípios da solidariedade. Em seguida, as idéias de Marcel Mauss, referência central desse trabalho, permitiram demonstrar que a educação ensina na “generosidade recíproca”, ou seja, a educação é uma dádiva. A defesa dessa tese implicou relacionar o modo de circulação da educação, como bem simbólico, nas redes formais de ensino e nas chamadas “redes associacionistas”. Essa situação provocou o aparecimento de um novo objeto de estudo para as ciências sociais: as redes associacionistas de educação. Um objeto híbrido que exigiu o uso de novos dispositivos para sua investigação derivados do paradigma das redes. Desse modo, foi possível investigar as políticas públicas de educação, situando a análise para além do aparato institucional do Estado, focalizando a análise na sua dimensão infra-política. Com base nessas premissas interrogou-se o papel que joga a educação, como bem simbólico, na formação dos adolescentes e jovens das periferias urbanas. Os resultados obtidos permitiram concluir que as redes associacionistas ao não desvincularem a transmissão dos saberes dos vínculos relacionais que geram o espaço público, possibilitam a emergência de um tipo particular de identidade: a do indivíduo como sujeito capaz de compartilhar um

vínculo associativo que apesar de ancorado nas relações concretas de pertencimento tem em vista os ideais de cidadania e solidariedade social. Perpassa, portanto, em todo o trabalho a compreensão de que a reflexão sobre a dádiva, no âmbito educativo, contribui não apenas com recursos críticos contra os reducionismos utilitaristas, mas aponta especialmente um caminho para se visualizar a formação humana como meio e fim da criação de formas mais avançadas de civilidade.

Palavras-Chave: *formação humana, paradigma da dádiva, redes sociais, vínculo social.*

ABSTRACT

"Foundations for a critical sociology of the formation. A study on the social nets of the education" intends to explain the new challenges for the human formation, tends in view the vectors that inform the political construction of the imaginary democratic of the contemporary societies. A formative project always carries an interpretation of the man and of the society. We argued, then, that the exhaustion of the ideals that sustained, historically, the program of the modernity didn't just transform the regulation strategies in the education section, but it also implicated a work of transformation of the citizen's education. In that context, the education reforms unchained in Brazil, in the decade of 1990, were due to the need of rebuilding the formation notion as cultural object. For that reason, intended the discussion of an alternative theoretical to analyze the human formation: the paradigm of the gift. Initially, that theoretical system made possible to cross the dilemmas of the main democratic theories, which have been facing the difficulty of articulating the subjects of the justice with the beginnings of the solidarity. Soon afterwards, Marcel Mauss's ideas, central reference of that work, allowed to demonstrate that the education teaches in the "reciprocal generosity", in other words, the education is a gift. The defense of that theory implicated to relate the way of circulation of the education, as very symbolic, in the formal nets of teaching and in the calls "social nets". That situation provoked the emergence of a new study object for the social sciences: the social nets of education. A hybrid object that demanded the use of new devices for investigation derived of the paradigm of the nets. This way, was possible to investigate the public politics of education, placing the analysis for besides the institutional apparatus of the State, focusing the analysis in dimension infra-politics. With base in those premises the paper was interrogated that plays the education, as very symbolic, in the adolescents' formation and young of the urban peripheries. The obtained results allowed to end that the social nets to the they divest not the transmission of the you know about the bonds relate that generate the public space, they make possible the emergency of a type

peculiar of identity: the one of the individual as subject capable to share an associative bond that, in spite of having anchored in the concrete social relationships has in mind the citizenship ideals and social solidarity. There is, therefore, the understanding that the reflection on the gift, in the educational extent, not just contributes with critical resources against the utilitarianism, but it especially points a road to visualize the human formation as device for the creation of new values and civility practices.

Word-key: *human formation, paradigm of the gift, social nets, social bond and solidarities.*

RÉSUMÉ

"Fondations pour une sociologie critique de la formation. Une étude sur les réseaux sociaux de l'éducation" projette d'expliquer les nouveaux défis pour la formation humaine, soigne dans vue les vecteurs dont informent la construction politique l'imaginaire démocratique des sociétés contemporaines. Un projet formateur porte toujours une interprétation de l'homme et de la société. Nous avons discuté, alors, que l'épuisement des idéaux qui ont soutenu, historiquement, le programme de la modernité n'a pas transformé juste les stratégies du règlement dans l'éducation coupez, mais il a aussi impliqué un travail de transformation de l'éducation du citoyen. Dans ce contexte, les réformes de l'éducation ont déchaîné au Brésil, dans la décennie de 1990, était dû au besoin de reconstruire la notion de la formation comme objet culturel. Pour cette raison, projeté la discussion d'une alternative théorique analyser la formation humaine: le paradigme du don. Initialement, ce système théorique a fait possible de traverser les dilemmes des théories démocratiques principales qui ont fait face à la difficulté d'articuler les sujets de la justice avec les commencements de la solidarité. Bientôt après, les idées de Marcel Mauss, référence centrale de ce travail, ont autorisé à démontrer que l'éducation apprend dans la "générosité réciproque", en d'autres termes, l'éducation est un don. La défense de cette théorie a impliqué pour raconter le chemin de circulation de l'éducation, comme bien symbolique, dans les réseaux d'apprendre et dans les appels "réseaux sociaux". Cette situation a provoqué l'apparition d'un nouvel objet de l'étude pour les sciences humaines: les réseaux sociaux d'éducation. Un objet hybride qui a demandé l'usage de nouveaux appareils pour enquête a dérivé du paradigme des réseaux. Ce chemin, était possible d'enquêter sur la politique publique d'éducation, en plaçant l'analyse pour excepté l'appareil institutionnel de l'État, concentrer l'analyse en dimension infra politique. Avec base dans ces lieux le papier a été interrogé le fonctionnement de l'éducation, comme bien symbolique, dans la formation des adolescents et jeune des périphéries urbaines. Les résultats obtenus ont autorisé à terminer que les réseaux sociaux à l'ils ne déposent

pas la transmission du vous savez au sujet des attaches racontez cela produisez l'espace public, ils font possible l'urgence d'un type particulier d'identité: celui de l'individu comme sujet capable partager une attache associative qui, malgré ayant ancré dans les rapports sociaux concrets a dans esprit les idéaux de la citoyenneté et solidarité sociale. Il y a, par conséquent, la compréhension qui la réflexion sur le don, dans l'ampleur pédagogique, pas seulement contribue avec les ressources critiques contre l'utilitarisme, mais il pointe surtout une route pour visualiser la formation humaine comme demi et fin de la création de nouvelles valeurs et entraînements de la civilité.

Mot clef: *formation humaine, paradigme du don, réseau sociaux, lien sociales.*

APRESENTAÇÃO

A elaboração das idéias iniciais dessa tese coincidiu com o impacto do acontecimento que desmontou, em poucas horas, toda a retórica social e política construída ao longo do século XX. Havia se encerrado mais uma aula do Curso *Sociologia da Cultura: Dádiva e Redes*, no Programa de Pós-Graduação em Sociologia, durante a manhã de 11 de setembro de 2001, quando a mídia divulgava o impensável: o World Trade Center se esfacelava com o choque de dois aviões seqüestrados por terroristas; o Pentágono estava em chamas; a Casa Branca completamente evacuada; a cidade de Nova Iorque em pânico.

O espetáculo de violência arcaica foi vislumbrado com perplexidade. A impressão era de se ter atingido os limites da racionalidade (Hotton & Giddens, 2004). No entanto, o que mais impressionava era o fato de que o terror manifesto parecia menos um fato do passado do que uma possibilidade iminente, cuja repetição vislumbrava-se como imprevisível. Além disso, a forma como a mídia havia

participado do evento, desconcertava as “formas de olhar” (Menegat, 2003), embaralhando as redes do virtual com as malhas concretas da experiência vivida.

Durante um longo período da história das sociedades ocidentais, a realidade foi concebida como um mundo de coisas e de representações de coisas (Foucault, 1999; Laclau, 1996). Essas representações sempre estiveram presentes, desde as inscrições rupestres, subvertendo a imediação do mundo. Essa forma de abordar a realidade contribuiu para provocar um deslocamento da exterioridade ontológica do ser, enquanto objeto privilegiado de conhecimento, para a interioridade do sujeito que conhece a partir de si mesmo, ou seja, em função de sua própria auto-consciência.

Ao estabelecer a subjetividade, como verdade primeira, substituiu-se o paradigma ontológico do ser-em-si pelo paradigma mentalista da razão; espelho em que se refletem as realidades. Na interpretação de Richard Rorty (1994), trata-se da subsunção da ontologia pela epistemologia, fazendo com que a natureza do conhecimento fosse atrelada ao modo pelo qual o sujeito é capaz de construir representações verdadeiras sobre o que está fora da mente. Para Heidegger (1991), a metafísica da subjetividade fez com que os modernos associassem a subjetividade como *subjectum*, como aquilo que subjaz ao homem, transformado em um *avalista da verdade*. O homem tornou-se o sujeito, no sentido daquele que subjaz, fundamento do real. Então, o próprio real, como representação, passou a ser necessariamente objeto.

Na sua *Crítica da Razão Pura*, Kant teria levado essa discussão às últimas consequências, substituindo “o conceito substancial da razão da tradição metafísica pelo conceito da razão cindida nos seus momentos e cuja unidade não é mais que formal. Mas (que) desempenha também o papel de um juiz supremo, mesmo perante a cultura como um todo” (Habermas, 1990, p. 29). Não obstante, com o avanço da modernidade, a razão kantiana passou da condição de inquiridora para inquirida.

A radicalização dos ideais modernos forneceu relevo uma nova antropologia que, ao sugerir um novo “modo de ser sujeito”, ancora-se não mais nos pontos fixos da essência e do fenômeno, julgados pelas estruturas *a priori* da razão, mas no acontecimento histórico. A consciência da historicidade passou a afetar, simultaneamente, o mundo das coisas e as sociedades dos homens, autorizando um novo modelo de racionalidade que busca no “devir” o sentido de uma experiência aberta e lacunar (Domingues, 1991, p. 267). Essa experiência da temporalidade trouxe como questionamento a possibilidade de se conferir racionalidade à história e à vida social-humana.

As primeiras tentativas de fornecer uma solução plausível para esses problemas assumiram feições distintas no pensamento de Hegel e Marx (dialética), Dilthey (hermenêutica da compreensão) e Nietzsche (genealogia). Entretanto, para além das particularidades dessas respostas (Connor, 1996), o fato é que a fundação histórica do conhecimento passou a se localizar fundamentalmente no plano da práxis e do mundo vivido. Não casualmente, o programa do materialismo histórico, anunciado por Marx em *A Ideologia Alemã*, e reiterado no prefácio da *Contribuição à Crítica da Economia Política*, constitui um exemplo dessa nova forma de problematização.

Nesse contexto, o trabalho (enquanto atividade orientada que modifica o *em-si* da coisa) emerge como pura positividade. Mas o modelo de sociabilidade implicado no paradigma da produção não consegue relacionar o “tipo paradigmático de atividade do trabalho ou da elaboração de produtos e o conjunto de todas as formas restantes de exteriorização cultural dos sujeitos capazes de agir e falar” (Habermas, 2000, p. 114). Em outros termos, ao instalar o ponto de ancoragem da história em uma instância determinada (a esfera econômica), o materialismo histórico deixou-se imobilizar pelo movimento identitário do *ser-valor-representação*. Subsume-se o fato de que os

objetos sociais comportam uma espessura ontológica não redutível à coisa e seus atributos (Laclau e Mouffe, 1985; Taylor, 2000). Os objetos sociais não são coisas, em sentido estrito, mas relações mediatizadas pelas coisas.

Essa crítica ao determinismo (visão econômico-funcional) presente na teoria marxista da história, com seu racionalismo objetivista (Castoriadis, 1995, p. 55) implicou o abandono da “metafísica da subjetividade”, uma vez que os fundamentos de sua legitimação teriam sido roubados. E sem fundamento não haveria mais necessidade de desmascaramento (Vattimo, 2001, p. 21). A distinção entre aparência e realidade deixaria de fazer sentido.

Ao admitir que “isto”, ou seja, a “realidade” do mundo não pode ser reduzida à percepção do sujeito (o próprio sujeito que percebe não gozaria de qualquer estatuto ontológico sólido quando comparado com suas percepções do “real”), desencadear-se-ia uma crise generalizada de legitimidade das narrativas modernas de conhecimento (Lyotard, 1993), anunciando o cansaço crepuscular de uma época em crise.

Trata-se da recusa do “princípio de realidade” enquanto validação das proposições cientificamente asseguradas. Reduz-se o real a uma espécie de ontologia ilusionista ou mesmo a um esteticismo hiper-realista (Baudrillard 1995; 1996) que se pensa através dos “jogos das interpretações” em um conjunto de movimentos arbitrários do sujeito. Mas isso significa uma auto-contradição performativa (Caillé, 1997), pois ao apreender a realidade como uma interpretação, defende-se também uma nova afirmação metafísica: a irrealidade do mundo.

No entanto, poder-se-ia, por exemplo, chamar o “espetáculo” do World Trade Center de uma simulação imagética? Mais especificamente: o real é aquilo de que é possível fazer uma reprodução equivalente? Desconfia-se que não. Apesar disso, ao recordar as cenas trágicas do dia 11 de setembro, a impressão que se tinha era a de

termos chegado ao coração de um enigma metafísico há muito problematizado pelo pensamento crítico. Havia-se atingido, mais uma vez, o “deserto do real” (Baudrillard, 1991, p. 08), uma vez que as categorias ontológicas fundamentais de nosso mundo estavam sendo questionadas. Nesse sentido, não são apenas os problemas sociais que mudam, mas a maneira de colocá-los que sofre uma alteração radical.

O sistema de morte desvelado pelo terrorismo causou uma implosão de sentido nos sistemas sociais (Rosenfield, 2003; Mattéi, 2002; Rosenfield & Mattei, 2002). Ao superar a ficção produziu não apenas indignação, convocou todas as ciências sociais e humanas a repensar a política, a ética e o próprio significado da existência humana.

A experiência do dia 11 de setembro extrapolou, portanto, o conteúdo político do terrorismo, exibindo as novas bases da arena política global e a “perda potencial de legitimidade por parte dos governos liberais democráticos” (Borradori, 20004, p. 11). Uma transição profunda, e, ainda, em larga medida indeterminada (Huntington, 1996; Fukuyama, 2004). A ordem mundial está em recomposição, alterando o próprio legado do Iluminismo e de suas instituições.

Os valores, crenças e práticas derivadas do Esclarecimento constituíram o cerne de nosso imaginário social e histórico (Habermas, 2000; Domingues, 2002). Como afirmou Kant, o Iluminismo refere-se à emergência do homem face à sua imaturidade auto-induzida. A autonomia emancipada do homem está no âmago dos objetivos do projeto moderno, fundamentando inclusive a defesa de um estado de cidadania mundial. O sentido da autonomia remete à relação do sujeito com os outros. Não há autonomia sem intersubjetividade (Castoriadis, 1995, p. 130). Por essa razão, o ideal de emancipação sempre carregou em seu bojo um significado pedagógico.

“A centralidade da educação decorreu, até agora e em grande medida, da sua contribuição para a socialização de identidades dispersas, fragmentadas e plurais, que se esperava poderem ser reconstituídas em torno de um ideário político e cultural comum, genericamente designado de nação ou identidade nacional” (Barbosa, 2001, p. 13).

A polêmica clássica entre os Antigos e os Modernos e todo o “vocabulário binário” herdado do programa da modernidade visava o uso político da pedagogia como instrumento do processo civilizador (Elias, 1999). Dessa ótica, a experiência do dia 11 de setembro também é um problema *da e para* a educação, pois “uma vez que você é bem educado, você já foi socializado em termos que sustentam a estrutura de poder” (Chomsky Apud Streck, 2003, p. 32).

Esse tipo de observação permite ressaltar que, ao contrário do que se acredita, historicamente, os sistemas de ensino projetados na modernidade também desempenharam um papel de controle e coerção social. Como ressalta Adorno (1998), o intrigante em um mundo que se vê às voltas com a barbárie, é que este mundo foi criado com a ajuda de abnegados educadores e educadores.

Por isso, o “fracasso pedagógico moderno é particularmente doloroso de se contemplar” (DeJean, 2004, p. 196). Com esse argumento não se pretende, obviamente, responsabilizar a educação e os professores pelos atos de terror que foram praticados ao longo dos séculos. Trata-se apenas de problematizar o sentido assumido pelas instituições sociais encarregadas de formar os sujeitos humanos.

Nessa direção, os ataques ao World Trade Center, exigem que se analisem os discursos de mudança ou transição paradigmática (Santos, 2000), também, no campo educativo. Isso significa dizer que as pedagogias contemporâneas se defrontam com o desafio de repensar a formação para a cidadania democrática para além do contrato

social moderno (Colom & Mèlich, 2001). O contratualismo envolve e legitima uma forma específica de racionalidade social e política.

A metáfora do contrato social expressa uma tensão entre regulação e emancipação que se recoloca na “polarização constante entre a vontade individual e a vontade geral, entre o interesse particular e o bem comum” (Santos, 1999, p. 32). O fim último do contrato social é a criação articulada de bens públicos: legitimação da governabilidade, bem estar econômico e social, segurança e identidade coletiva. Não é por acaso que pensadores tão distintos, como Hobbes, Rousseau e Locke, tenham problematizado a formação humana, uma vez que a educação juntamente como o Estado nacional e o direito constituem-se nos dispositivos centrais no estabelecimento da sociedade civil em contraposição ao estado de natureza.

O contrato social exprime o ideal de uma cidadania territorialmente fundada e um “comércio público de interesses” (Idem, p. 34), desvelando os critérios de inclusão e exclusão que fornecem legitimidade às interações econômicas, políticas, sociais e culturais. As diferentes formas de contratualização, entretanto, não eliminaram as tensões das formas de sociabilidade. Atualmente, as teses do contratualismo parecem não mais resistir à fragmentação crescente dos sistemas sociais e às polarizações dos seus eixos reguladores. A própria idéia de bem comum perde sentido em um mundo obcecado pela “idéia de justiça” (Heller, 1998). O exemplo mais evidente da crise dos mecanismos operacionais do contrato social encontra-se na expansão incontrolável da violência urbana (Ianni, 2004). O crescimento das formas de violência revela a prevalência dos processos de exclusão sobre a dinâmica de inclusão societária.

Foi com esse entendimento que se buscou explicitar os novos desafios para a formação humana na contemporaneidade, haja vista os vetores que estão a informar a construção política do imaginário democrático das sociedades. O interesse central da

investigação orienta-se para uma discussão das práticas educativas, no bojo da crise dos sistemas simbólicos (Castoriadis, 2002; Habermas, 2001; Lyotard, 2000) que alimentaram as sociedades modernas. Assume-se que a atual crise civilizatória implica um trabalho intensivo de decomposição e recomposição das construções identitárias que serviram de suporte aos vínculos formatados pelo programa da modernidade.

Desse modo, a crise dos sistemas escolares (Tedesco, 1998) foi associada ao processo, mais amplo, de dessacralização da cultura, desencantamento do mundo e racionalização crescente do mundo da vida. O argumento é que estaria ocorrendo um processo de des-socialização egocêntrica (Touraine, 1988; Rosenfield, 2003; Fikielkraut, 1998; Bauman, 1997). Uma integração social ancorada exclusivamente nos pilares do dinheiro e do poder.

A hiper-valorização do desenvolvimento da racionalidade cognitivo-instrumental, enquanto compreensão do progresso como simples crescimento econômico, fez com que a escola se tornasse uma das instituições que mais tem sofrido com a crise de confiança no futuro da humanidade. O esgotamento dos ideais formativos que sustentaram o projeto pedagógico no Ocidente reformulou as estratégias reguladoras no setor educacional em sentido amplo.

Essa situação atinge o modo como os alunos e os professores constroem sua identidade social, mas também as referências culturais que sustentam a formação humana em sua globalidade (Belloni, 2002; Bicudo & Belluzzo, 2002). Essa seria a razão porque as reformas educativas, desencadeadas na década de 1990, encontrar-se-iam diante da necessidade de reconstruir os padrões de socialização.

Paradoxalmente, ao mesmo tempo em que entra em crise, a educação vem se convertendo no mecanismo propulsor das mais diversas mudanças sociais (Burbules e Torres, 2004). Assim, parece que se ocupar com uma reflexão em torno da formação

humana, desde uma perspectiva sociológica, constitui uma estratégia político-reflexiva extremamente significativa. A formação do indivíduo, seu processo de humanização, corresponde ao mundo concreto das significações sociais. O conteúdo político dessa compreensão não pode ser subestimado sem consequências. Pois,

“durante o processo de socialização e por meio dele, os indivíduos efectuam a passagem de um sentido inicial coextensivo à sua própria esfera psíquica privada para um sentido social participado (...). Através de uma série de círculos concêntricos – a família, a parentela, a localidade, o grupo ou a classe social, a nação -, mundo de sentido do sujeito que está a tornar-se indivíduo alarga-se progressivamente, processo que é acompanhado por uma identificação mais ou menos forte, que se estende a estas unidades mais vastas. O fato de estas identificações poderem ser antinômicas fornece à tragédia um tema recorrente” (Castoriadis, 2000, p. 183).

Essa é a razão pela qual está se defendendo a pertinência da discussão dessa temática no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Pernambuco, através do Núcleo de Pesquisa Cidadania, Exclusão e Processos de Mudança. A intenção consiste em “interrogar a ruptura que ora se produz não direi somente no sistema de ensino, mas também na concepção de educação entendida como formação do homem” (Lefort, 1999, p. 207), pois um projeto formativo sempre carrega uma interpretação do homem e da sociedade.

Problematizar essas interpretações constitui uma tarefa inadiável, haja vista o avanço do discurso utilitarista sobre as concepções de educação e formação. Sob o signo do utilitarismo estão sendo remanejados os programas, métodos, procedimentos e, sobretudo, os objetivos dos sistemas de ensino, adaptando-os às “exigências da vida econômica” (Idem, p. 218). Está em curso um discurso reformista que tem deslocado o próprio sentido da noção de formação como objeto cultural. Os projetos de reforma educacional atribuem univocamente os problemas da formação humana à ineficiência

gerencial das redes escolares, reguladas pelos estados, que não garantem uma distribuição eficaz dos serviços educacionais. Com efeito, é preciso discernir a função do discurso utilitário-modernista sobre a educação contemporânea.

Por essa razão, assume-se que a educação ensina na “generosidade recíproca” o que constitui o bem e a felicidade. A educação, diz Marcel Mauss (1974), referência central na construção desse trabalho, tem por finalidade desenvolver uma pedagogia da civilidade (p. 184). Ela permite equilibrar os diversos motivos estéticos, morais, econômicos que configuram a existência humana. Através de uma formação assim compreendida, diz Mauss no final do seu *Ensaio sobre a Dádiva*, é possível analisar o comportamento humano total, vislumbrando nesse estudo os fundamentos da própria sociedade e da vida em comum.

INTRODUÇÃO

A presente tese objetiva analisar a questão da formação humana no bojo da instituição social das políticas educativas nas últimas décadas. Tomando por base a idéia de que existe uma vinculação indissociável entre conhecimento e práxis política, pretende-se discutir os contornos de um paradigma das formas de sociabilidade, no qual a formação humana seja redefinida como um dispositivo de democratização do espaço público gerador de formas mais avançadas de civilidade.

Nesse percurso, são interrogados os sistemas teóricos hegemônicos que têm fundamentado as narrativas a respeito da relação entre educação e democracia (Torres, O’Cadiz e Wong, 2002; Pérez Gómez; 2001; Forquin, 1993; Silva, 1993; Giroux, 1986). Esses modelos apresentam limitações evidentes no tratamento epistemológico e político da educação na contemporaneidade. As definições utilitárias da democracia,

baseadas no individualismo possessivo, reduzem a cidadania a simples práticas de consumo, produzindo uma reconversão cultural da formação.

O novo padrão de acumulação capitalista, a reestruturação dos processos produtivos, a globalização, a nova revolução científica e tecnológica, a reconfiguração do Estado de Bem Estar Social, a erosão do socialismo real, o papel da mídia na ressignificação dos valores e dos comportamentos, os novos movimentos sociais são apenas alguns elementos que apresentam implicações muito distintas para a compreensão dos processos em mudança na política educacional (Harvey, 1992; Beck, 1999; Ianni, 1999; Boron, 2001; Bhabha, 2001; Bobbio, 2002; Santos, 2002). Destaca-se ainda a dicotomia entre modernismo e pós-modernismo (Gergen, 1993; Mato, 1995; Vattimo, 1996; Torres, 2003), e suas implicações para a análise da educação.

Nesse contexto, os estudos sociológicos, em geral, e a sociologia da educação, em particular, têm sido pressionados a se confrontarem com novos dilemas teóricos e práticos¹. Como afirmam Berger & Luckmann (2004), os processos de modernização, pluralização e secularização têm produzido uma crise de sentido, que afeta diretamente as instituições intermediárias, como as escolas, encarregadas de fornecer os padrões de experiência dos indivíduos, bem como a coesão intersubjetiva. As formas tradicionais de socialização dos saberes e das práticas, no âmbito de instituições específicas como a família, a escola e o Estado, vão sendo suplementadas, quando não substituídas.

Assim, ao discutir as teorias da democracia e da cidadania e sua importância para a educação, faz-se necessário ultrapassar o legado do projeto moderno e do reformismo liberal democrático (Bellamy, 1994; Eisenberg, 2003; Steurman, 2003) que, em suas distintas vertentes e tradições, têm fornecido os cânones definidores do

¹ Colocam-se, portanto, novas questões aos conceitos herdados das tradições clássicas da sociologia educacional (Durkheim, 1978; Mannheim & Stewart, 1986; Dewey, 1978), indicando outros pontos de partida para a formação da cidadania democrática.

pensamento pedagógico. Trata-se, então, de apreender uma práxis formativa “capaz de pensar o Brasil em sua totalidade, olhando para o contexto sociopolítico local e global do nosso tempo, para as suas contradições” (Fávero & Semeraro, 2002, p. 08).

Entretanto, a democracia constitui um sistema político complexo, sendo árduo o esforço teórico de problematizá-la em suas expressões concretas. O entrelaçamento das questões educacionais com esse horizonte não constitui uma tarefa simples (Delors, 2005). A problematização da formação humana não pode ser dissociada das mais diversas formas de exclusão e desumanização. Nesse sentido, sugere-se a discussão de um referencial teórico-analítico alternativo sobre a formação humana na contemporaneidade: *o paradigma da dádiva*.

Admite-se que o reconhecimento de uma “cultura da dádiva” permite ressignificar a construção dos laços sociais que constituem a esfera pública. O sistema teórico da dádiva possibilita ultrapassar os dilemas das teorias democráticas modernas. Essas abordagens têm enfrentado uma dificuldade de articular as questões da justiça com os princípios da solidariedade social (Domingues, 2002). A ligação entre justiça e solidariedade é fundamental na definição do engajamento do ser humano em processos de socialização, ou seja, como condição para o processo de formação da identidade social em um cenário marcado “por fragilidades e inseguranças crônicas” (Oliveira & Oliveira, 1996, p. 150), o qual afeta a qualidade das interações sociais.

Isso implica em problematizar as práticas que visam formar os sujeitos para a cidadania democrática em torno de dois planos inter-articulados: no âmbito do respeito à igualdade de direitos, ou seja, no respeito à liberdade subjetiva individual, vinculado ao princípio de justiça; e, na proteção da rede de relações de reconhecimento mútuo, através das quais os sujeitos atuam como membros de uma comunidade de pertencimento, compartilhando valores associados ao princípio de solidariedade.

Dessa ótica, precisam ser refutados tanto o economicismo como a ontologia determinista do paradigma utilitarista moderno. O paradigma da dádiva insere-se em uma tradição que afirma que as ciências sociais distinguem-se por sua crítica radical ao utilitarismo generalizado (Polanyi, 2000; Rosanvallon, 2002; Caillé, 1997; Bourdieu, 1996; Dosse, 2003). Mas também pela defesa de dispositivos metodológicos capazes de fornecer novas chaves analíticas necessárias para uma redescritção do funcionamento da democracia e da cidadania, a partir dos sistemas sociais concretos. Justifica-se, assim, a escolha desse sistema teórico para a análise do objeto em estudo. A dádiva tem ocupado na literatura das ciências sociais e humanas um lugar que poucos objetos de estudo poderiam reivindicar.

Tema de diversas etnografias e estudos clássicos, ela foi originalmente analisada (Mauss, 1974; Godelier, 2000; Sahlins, 1979; Lévi-Strauss, 2003; Bourdieu, 2001), tendo como universo predominante as sociedades tribais e seus sistemas de troca. Entretanto, conforme atestam as obras recentes de Caillé (2002), Godbout (1998, 2000), Karsenti (1997) e Schrift (1997), o estudo da dádiva não permaneceu restrito ao âmbito das sociedades tribais. O paradigma da dádiva tem atraído o interesse de pesquisadores voltados para sua análise nas sociedades complexas. A tônica permanece sendo o escrutínio das regras e práticas que governam os sistemas de troca e seus impactos na vida social ².

² Inspirado no *Movimento Antiutilitarista nas Ciências Sociais* (MAUSS) criado por intelectuais franceses, em 1981, esses trabalhos visam discutir os fundamentos filosóficos, sociológicos e antropológicos do utilitarismo. Os “neomaussianos” não sugerem ingenuamente a eliminação do capitalismo, lutando apenas pela desconstrução do *ethos* mercantilista, e valorizando em contrapartida temas como a cooperação e a doação. Colaboradores do porte de Robert Castel, Cornelius Castoriadis, Mary Douglas, Claude Lefort e Chantal Mouffe têm participado de seus encontros anuais e publicado ensaios críticos, seja em sua revista, seja em sua coleção de livros. Um dos líderes centrais desse movimento, Alan Caillé, é professor de sociologia na Universidade Paris X - Nanterre e diretor no CNRS (Centro Nacional de Pesquisa Científica) de um laboratório voltado para o estudo e a observação da democracia. Além disso, faz parte do conselho científico da organização internacional Attac, que prega a taxação das

Com o *Ensaio sobre a Dádiva*, Marcel Mauss (1872-1950) consagrou-se como um dos fundadores da antropologia moderna. Pesquisando temas distintos como a função da magia nas sociedades chamadas "primitivas" ou o modo como nelas se lidava com o corpo (desde as diferentes maneiras de andar até as posições sexuais), sua principal obra, publicada em 1924, foi legitimada como uma das mais importantes do século 20 (Oliveira & Oliveira, 1996, p. 152). Nessa obra, ele descreve o ciclo de reciprocidade presente nas ações de dar, receber e retribuir como um "fato social total".

Esse conceito derivado das idéias de seu tio, Émile Durkheim, Mauss pretendeu mostrar como a dádiva exprime as instituições religiosas, jurídicas, morais e econômicas. Segundo Mauss (2003), a regra fundamental das sociedades não repousa sobre contratos, mas sobre três obrigações complementares: dar, receber e retribuir. As trocas sociais são movidas por razões que ultrapassam os interesses materiais. A ênfase na dimensão simbólica da troca social possibilita uma releitura de toda a história das ciências sociais como uma sucessão de tensões entre a doutrina utilitarista e a antiutilitarista (Caillé, Lazzeri e Senellart, 2004). Mais ainda. Do ponto de vista político, o paradigma do dom tem uma relação direta com a democracia, pois, ao invés de conceber os indivíduos como sujeitos que apenas buscam seus próprios interesses e preferências, calculadas pela sua utilidade, vislumbram-se também cidadãos que consideram justo e desejável aquilo que toma por base a generosidade desinteressada³.

transações financeiras. No Brasil, as idéias do MAUSS vêm sendo divulgadas pelos trabalhos pioneiros de Martins (2002) e Martins & Nunes (2001; 2004).

³ Nesse sentido, o mesmo espírito do dom fundante das sociedades arcaicas estaria na base das religiões e teria sua versão laica na democracia moderna (Caillé, 2002).

Ao examinar as formas de circulação dos bens em diferentes sociedades, Mauss se dedicou a compreender o caráter livre e gratuito, mas ao mesmo tempo obrigatório e interessado, dos atos de dar, receber e retribuir. No encadeamento dessas operações, reconheceu o fundamento dos vínculos entre os sujeitos (Olender Apud Buschini & Kalampalikis, 2001, p. 460) ⁴. Para ele, o que funda a sociedade não é a submissão que dá origem ao Estado, mas o estabelecimento de uma forma de relação, na qual os homens podem "opor-se sem massacrar-se" (Mauss, 1974, p. 183).

Assim, diferentemente do argumento contratualista, a dádiva implica uma estrutura de reconhecimento recíproco ⁵.

"Em todas as sociedades que nos precederam e que ainda nos rodeiam, e mesmo em numerosos costumes de nossa moralidade popular, não existe meio termo: confia-se ou desconfia-se inteiramente; depor as armas e renunciar à sua magia, ou dar tudo; desde a hospitalidade fugaz até às filhas e bens. Foi em estados deste gênero que os homens renunciaram a seu ensinamento e aprenderam a empenhar-se em dar e retribuir" (Mauss, 1974, p. 182).

Essa passagem evidencia também que, para Mauss, a antítese do dom não é o mercado (Polanyi, 2000), como sustentam aqueles que estabelecem uma distinção radical entre a troca de dons e a troca de mercadorias, mas a ausência de relação/vínculo. Estabelecendo um nexos conceitual com os problemas decorrentes da dificuldade de generalizar a cidadania, é possível com essa idéia explorar uma definição política da educação como um caminho privilegiado para abordar os processos de mudanças democráticas na atualidade.

⁴ Refutando a noção corrente de uma economia natural supostamente baseada na maximização dos interesses individuais, Mauss (1974) colocou em destaque o entrelaçamento entre fenômenos econômicos, morais, estéticos, religiosos e jurídicos no seio de prestações e contraprestações que se apresentam preferencialmente como atos voluntários, mas nos quais se entrevê a força obrigatória do dever, "sob pena de guerra privada ou pública" (p. 45).

⁵ Segundo Oliveira e Oliveira (1996), a noção de reciprocidade em Mauss permite ampliar a proposta de Habermas sobre a incorporação da dimensão valorativa no campo da ética discursiva (pp. 150-151).

A defesa desse argumento não é trivial, haja vista que na própria literatura sociológica, as noções de justiça e solidariedade orientam, por um lado, a articulação entre interesses individuais e coletivos (Reis, 1993, p. 163), e, por outro, tematizam a própria formação para a cidadania democrática a partir da tensão entre as tradições individualistas liberais e as abordagens comunitaristas (Farias, 2004, p. 29). Trata-se da articulação do universal com o particular ⁶.

Nesse trabalho, a polêmica entre universalismo e particularismo refere-se ao paradigma da solidariedade nas práticas sociais, bem como à extensão da democracia na sociedade civil. Na medida em que a sociedade democrática exige a articulação da unidade com a diversidade entre os atores sociais, os valores de liberdade, igualdade (justiça social) e solidariedade precisam ser pensados juntos. Isso traz à tona a questão da formação humana, pois uma das condições da democracia é a reconstrução de uma cidadania ativa (Vieira, 2001; 2002). Não há democracia sem atores sociais conscientes de suas liberdades e de suas responsabilidades com relação aos outros.

A formação do sujeito caminha, portanto, ao lado da construção de uma democracia solidária ⁷, a qual supõe uma nova relação entre o indivíduo e a comunidade. Segundo Dewey (1991), o significado da democracia só pode ser construído com as marcas da comunidade, pois os princípios da liberdade, da igualdade e da solidariedade não são abstrações teóricas. A chamada “grande comunidade” (p. 149) é sustentada pela formação de vínculos morais, emocionais e

⁶ Há vários tipos de universalismo, bem como várias formas de particularismo. Considera-se universalismo a posição epistemológica e moral que sustenta a existência de uma estrutura transcendental à qual se pode apelar para determinar a natureza da racionalidade, do conhecimento, da realidade, da justiça. Uma base capaz de fundamentar os argumentos com base em um “realismo crítico” (cf. Bhsakar, 1991). O particularismo assume como tese central a idéia de que conceitos como verdade, razão, bem ou normas pressupõe um contexto específico (seja a sociedade e a cultura seja um paradigma ou uma estrutura teórica). Nesse sentido, não haveria uma metalinguagem neutra ou absoluta à qual se poderia recorrer para avaliar nossas escolhas epistemológicas ou morais (cf. Rorty, 1999). Ver também F. Farrell, *Subjectivity, Realism and Postmodernism – The Recovery of the World*, 1996.

⁷ Para uma reconstrução crítica do conceito de solidariedade e sua associação com a sociedade, o direito e o Estado consultar o trabalho de J.F. Farias, *Ética, política e direito*, 2004.

intelectuais. Assim, para haver instituição social é preciso que os indivíduos tomem as atitudes dos outros com respeito aos diversos aspectos da atividade comum.

“A virtude cívica exige uma democracia experimental no sentido de que a democracia está associada à idéia de um processo de construção e de reconstrução institucional. Sendo um processo construtivo permanentemente aberto, homens e mulheres são chamados a viver a democracia como experiência criativa cotidiana. O grande desafio da democracia está nessa capacidade criativa experimental cotidiana” (Farias, 2004, p. 223).

A formação para uma democracia solidária pressupõe a formulação de um paradigma da ação capaz de articular a condicionalidade incondicional da natureza humana (Caillé, 1997). Admite-se que o “eu social” emerge no bojo de processos interativos. A compreensão de si é uma experiência relacional. Defende-se, então, a idéia de que a formação do cidadão constitui uma das faces reveladoras da própria instituição imaginária da sociedade⁸. Desse modo, a formação humana realiza-se não apenas nas escolas (Fávero & Semeraro, 2002; Gohn, 2005; Torres, 2003), mas principalmente no âmbito das relações e dos movimentos sociais.

A defesa dessa tese compreende dois planos inter-relacionados. O primeiro é um plano teórico em que se busca explicitar as transformações dos referenciais simbólicos com que tem se construído a formação social dos sujeitos na modernidade. O segundo plano tem como intenção relacionar, desde uma perspectiva empírica, as transformações recentes no espaço societário e o modo de circulação da educação, como bem público, nas redes associacionistas cívicas da sociedade civil.

⁸ A *instituição imaginária da sociedade* pretende informar uma compreensão do espaço social global, articulando numa mesma realidade a liberdade e a obrigação, a ordem e a desordem, o coletivo e o individual, o instituinte e o instituído da vida social. Nesse contexto, o aspecto simbólico é uma referência primordial de toda instituição social. Ver os trabalhos de Castoriadis (1982), Curtis (1997), Tello (2003) e Ruiz (2003).

Na primeira dimensão, a pretensão é apresentar a idéia de formação como algo que possa significar uma mudança na compreensão dos processos democráticos na contemporaneidade. A suposição é que ao problematizar os projetos modernos de formação humana, e sua crise recente, torna-se viável a elaboração de um quadro analítico renovado para a reflexão dos processos de mudanças mais globais. A idéia de formação, portanto, não é identificada com o conceito estrito de educação ⁹.

A noção de formação, utilizada nesse trabalho, remete à tradição da *Bildung* (Souza, 2000, p. 49). Nesse âmbito, autores como Hegel, Gadamer, Adorno e Habermas vão alertar, sob diferentes perspectivas, quanto aos riscos do esquecimento dessa noção fundamental para a compreensão da identidade social dos sujeitos no contexto da pluralidade social, política e cultural da modernidade ¹⁰.

De acordo com W. Bolle (1997), o francês *formation* e o inglês *formation* seriam apenas reproduções mecânicas do termo *Bildung*, às quais não corresponderia nenhum uso social efetivo do termo. Em língua portuguesa, a expressão fornece um

⁹ É preciso reconhecer que há uma grande desordem na terminologia e que as interferências entre ensino, educação e pedagogia são numerosas e complexas. Não vamos, aqui, refletir sobre esta problemática, mas apenas referir brevemente a evolução do conceito de educação. Assim, a partir de 1690 no dicionário de Antoine Furetière encontra-se a idéia de que educar “consiste em alimentar crianças e cultivar o seu espírito quer por meio da ciência, quer pelos bons costumes” (Apud Bolle, 1997, p. 33). Não se trata de uma posição consensual. Para Durkheim (1979) educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as que ainda não estão maduras para a vida social, tendo, por objetivo, suscitar determinados estados (físicos, intelectuais e morais) que a sociedade política, no seu conjunto, e o meio social, ao qual está particularmente destinada, demanda. A Liga Internacional da Educação Nova considera, por sua vez, concebe a educação como um conjunto de metodologias que visa favorecer o desenvolvimento tão completo quanto possível das aptidões de cada pessoa, simultaneamente como indivíduo e como membro de uma sociedade regida pela solidariedade (Valle, 2002). Nos dois casos, entretanto, a educação é inseparável da evolução social, constituindo uma das forças que a determinam. Nas últimas décadas, entretanto, a noção de educação alargou-se em função da emergência de processos educativos que passam ao largo das redes escolarizadas de ensino (Gohn, 2001c).

¹⁰ Assim como a Paidéia grega, o termo *Bildung* só pode ser apreendido efetivamente através de sua reconstituição social e histórica. Para os antigos, educação e cultura não deveriam ser compreendidas como uma arte formal ou uma teoria abstrata, diferenciadas da estrutura social objetiva de uma determinada nação (Jaeger, 2001, p. 01). Na modernidade, civilização, cultura, tradição ou educação nenhuma dessas designações coincide exatamente com o significado da noção de *Bildung*. No entanto, dois pressupostos são claros. Primeiro, a formação não é uma propriedade individual, mas diz respeito diretamente à comunidade. Segundo, a instabilidade das normas e a destruição dos vínculos sociais impossibilitam qualquer ação formativa.

apoio parcial para o seu entendimento tal como ela aparece em obras clássicas como *Formação do Brasil contemporâneo*, de Caio Prado Jr., *Formação Econômica do Brasil*, de Celso Furtado, *Formação da literatura brasileira*, de Antonio Candido e *O povo brasileiro: A formação e o sentido do Brasil*, de Darcy Ribeiro. Assim,

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

A idéia de formação é uma noção simultaneamente descritiva e normativa. No Brasil, ela tem projetado a imagem de uma nacionalidade decantada, mas ainda por fazer. Em outros termos, na história cultural de nosso país, essa temática tem servido como um modelo de procura da *brasilidade*, ou seja, de busca de uma identidade nacional (DaMatta, 1984; Ortiz, 1994; Coutinho, 2000; Leite, 2002; Botelho, 2002; Ferreira, 2002; Gurza, 2004). Trata-se de um esforço de interpretação do Brasil (Freyre, 2001) que implica, por um lado, o reconhecimento da diversidade cultural e racial da população, e, por outro lado, uma análise do modo de assimilação dos valores modernos. Nesse cenário, admite-se que para apreender a formação social brasileira é necessário averiguar as hesitações e as contradições (Martins, 2000, p. 17) com que os princípios da modernidade foram incorporados localmente.

A questão da “herança ibérica” (Morse, 1988; Holanda, 1995; Santos, 2002), percebida por muitos analistas como responsável pelos males da sociedade brasileira, constitui um eixo estruturador dessa interpretação. O pressuposto de base é a

comparação entre a América Latina, católica, agrária, arcaica, com a América anglo-saxônica, protestante, industrializada e moderna. A tradição lusitana seria um fator de tensão entre o universalismo e o particularismo, recolocando-se permanentemente no âmbito da produção e do consumo dos bens culturais. Isso explica porque, segundo DaMatta (1999), ter-se-ia desenvolvido no Brasil

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

O processo de formação da sociedade brasileira exprimiria uma combinação curiosa e, às vezes, perversa entre um igualitarismo individualista cívico importado, combinado a uma organização social personalista e hierárquica, criando paradoxos, impasses e contradições (Reis, 2001; Pereira, 2002). Assim, o tema da formação mantém uma estreita relação com os interesses sociais e com o padrão dominante de cultura política. A compreensão é que, no Brasil, a democracia seria garantida pela cultura (Vannucchi, 1999) ¹¹. O “contrato social” brasileiro se distanciaria de uma constituição precisa quanto aos termos da relação entre as partes, pois é no encontro das subjetividades que se constroem as bases de nossa sociabilidade.

O autoritarismo aparece, então, como um problema analítico que se constitui num referente privilegiado nos estudos sobre as desigualdades, a exclusão, a cidadania e os processos de mudança em nosso país (Cardoso, 1975; Chauí, 2000). A

¹¹ Sobre o uso do conceito de cultura nas ciências sociais ver o trabalho de Cuche (1999).

sobrevivência de toda uma cultura formativa autoritária aparece tematizada como uma herança de relações sociais cujas bases hierárquicas seriam incompatíveis com os princípios de justiça, democracia e cidadania modernos ¹².

No entanto, apesar de considerar o autoritarismo como um vetor que permeia o processo relacional da cultura brasileira, o que significa tratá-lo como um dos aspectos prevaletentes nas práticas sociais, assume-se que esse fenômeno não esgota o universo cultural sobre o qual se ancora o tecido social do nosso país e, por conseguinte, o seu sistema de significações. Concorde-se com Ribeiro (1990), quando este afirma que a compreensão crítica da cultura brasileira impõe a tarefa de elucidar não apenas suas “carências” ou suas “mazelas”, mas também os “mecanismos de criatividade cultural” (p. 133) que permitem desvelar um modelo singular de estruturação societária.

Ainda segundo Ribeiro (1995), mesmo quando se admite que “a sociedade e a cultura brasileiras são conformadas como variantes da versão lusitana da tradição civilizatória européia ocidental”, não se pode deixar de considerar que o Brasil emerge como um “mutante, remarcado de características próprias” (p. 21). Nesse sentido, não se busca negar as profundas distâncias sociais, geradas “pelo tipo de estratificação que o próprio processo de formação nacional produziu” (p. 23), separando antagonicamente os brasileiros.

Mas é preciso evitar uma espécie de “causação circular” na reflexão teórica sobre a formação social brasileira. Adotou-se a compreensão de que o Brasil vivenciou um processo de “modernização seletiva” (Souza, 2000). Essa noção ultrapassa uma concepção indiferenciada da modernidade ocidental. As interpretações do Brasil, como

¹² O que tem um rebatimento na própria idéia de identidade nacional, pois uma vez que a identidade não é aquilo que é idêntico, mas o que “estimula relações, imagens e sociabilidade”, como responder a questão “quem somos nós?” (Guimarães, Vaz e Silva, 2002, p. 09), tendo em vista a forte hierarquização e desigualdade que marca nossa formação social. Sobre a noção de identidade e hierarquização ver, respectivamente, os trabalhos de Hall (1997) e Leirner (2003).

uma sociedade personalista, ibérica e patrimonial, são apreendidas como integrantes de uma espécie de “sociologia da inautenticidade” (p. 11), que além de impedir uma análise mais acurada de nossa singularidade cultural, implica uma percepção diminuída da política vista a partir da sua dimensão infra-estatal ¹³.

A consideração dessa esfera permite colocar em questão o privilégio paradigmático do autoritarismo na análise das relações sociais no Brasil (Souza, 2000). A análise dos processos formativos que se desenvolvem nas redes sociais possibilita explicitar como os atores sociais constroem a democracia para além das regras institucionalizadas e do modelo da racionalidade instrumental. Consequentemente, esse argumento implicou também a necessidade de desnaturalizar as análises sociais que se utilizam da noção “cultura da dádiva” (Telles, 1994; Sales, 1994; Oliveira, 1994) para caracterizar o fracasso da ação do sistema estatal brasileira, bem como dos programas governamentais que lhe são concernentes.

Privilegiou-se, ao contrário, a idéia de uma “dádiva na cultura” enquanto vetor central para repensar a formação para a cidadania democrática. Essa noção aponta para uma apreensão da capacidade dos brasileiros aderirem aos valores e normas que orientam uma sociedade democrática. O pressuposto geral para sua justificação refere-se à existência de laços sociais capazes de formar para a solidariedade e instituir a noção de bem público. O bem público inferido a partir das análises do sistema da dádiva se estabelece em uma esfera social intermediária, as redes sociais (Caillé, 2004, Godbout, 2004, Chanial, 2004), relacionando o indivíduo e a coletividade ¹⁴. O bem

¹³ Ver, também, Souza (1999); Araújo, Santos, Souza e Coelho (2000); Avritzer e Domingues (2000).

¹⁴ É importante ressaltar que Ribeiro (1995) constatou a existência de formas específicas de sociabilidade no tecido social do Brasil. O cunhadismo é um exemplo disso. Tratava-se de um costume indígena de incorporar estranhos à sua comunidade, mediante um complexo sistema relacional de parentesco. Apesar do uso espúrio dessa prática, pelo colonizador, ele parece ter configurado um importante dispositivo regulador das relações sociais, propiciando uma disposição nos grupos à construção de redes societárias (p. 81).

público é o que permite acionar o sentido de obrigações recíprocas ao mesmo tempo em que ativa as virtudes cívicas que engajam os indivíduos ao mundo social. Isso permite pensar as práticas sociais que visam democratizar o Brasil, não a partir de valores ideais, combinando “o tradicional e o moderno” (Laniado, 2001, p. 228) de forma bastante peculiar.

A caracterização da reciprocidade enquanto modo de sociabilidade, desde a lógica do paradigma da dádiva, permite evidenciar que o vínculo que conecta os indivíduos, exige que os bens circulem como “bens simbólicos”, ou seja, eles devem carregar “algo do doador, o seu espírito”. Pois, é “este espírito que estabelece um vínculo com o outro: um compromisso, uma lealdade, um crédito futuro para a retribuição, que atravessa tempos e gerações (Idem, p. 231). As normas sociais são incorporadas pelos sujeitos, através de um sentido de pertencimento.

“Em última instância, a dádiva produz a identidade e o reconhecimento de cada um em relação ao grupo, confirmando um sentimento de pertencimento reafirmado, constantemente, nas obrigações que compartilham. Ou seja, um dom que não contribui em nada para enaltecer a solidariedade seria uma contradição. Portanto, a teoria da dádiva se refere à capacidade dos homens viverem juntos (...). A teoria da dádiva revela os mecanismos pelos quais os interesses individuais (o bem, o espírito, o status que incorpora) são combinados em um sistema social total sem passar pelas trocas de mercado centradas no utilitarismo da ação” (Ibidem, p. 232-233).

É neste sentido que o entendimento sobre a democratização e a extensão da cidadania na cultura política brasileira precisa levar em consideração a complexidade sistêmica das relações sociais que aqui se desenvolvem. Ao invés de negar, aprioristicamente, a questão da reciprocidade positiva entre os brasileiros e o sistema estatal, é preciso verificar os níveis de confiança e cooperação que se desenvolvem nas

redes sociais, em relação aos bens públicos, evidenciando os limites e as possibilidades abertas para o desenvolvimento social e institucional.

Assim, na primeira parte da tese pôs-se em discussão a construção da cultura democrática como meio e fim da educação. Contra os paradigmas dominantes nas ciências sociais e humanas, em geral, e na pedagogia, em particular, apostou-se na idéia de que a educação é uma dádiva.

O primeiro capítulo aborda três concepções da finalidade da democracia: o liberalismo, o comunitarismo e o procedimentalismo. A abordagem liberal foi enfocada a partir dos princípios utilitaristas, do individualismo ético de R. Nozick e da concepção de justiça distributiva de J. Rawls. A tradição comunitarista foi apreendida desde os trabalhos de M. Walzer e C. Taylor. Por fim, a tradição procedimental-discursiva foi abordada a partir dos trabalhos recentes de J. Habermas.

Entretanto, a intenção não consistiu em fornecer uma interpretação exaustiva do pensamento desses autores. Manteve-se certa liberdade em relação aos textos. Sem distorcer seus modelos teóricos, deu-se ênfase a certos aspectos de seu pensamento em função da contribuição específica para o entendimento da formação do sujeito da democracia. Procurou-se investigar ainda como essas tradições analisam a distribuição dos bens sociais em sua vinculação com os princípios da justiça e da solidariedade social (Rawls, 2002, p. 437). Constatou-se que, apesar de representarem esforços significativos que contribuem para uma teoria global da democracia, esses modelos apresentam limites para dar conta dos desafios atuais da experiência democrática nas sociedades contemporâneas.

Apontou-se, então, no final desse capítulo, para a necessidade de analisar uma alternativa a essas abordagens, a qual foi localizada no paradigma da dádiva. Nesse

sistema teórico (Caillé, 1997; 2002), a liberdade é apreendida em sua dimensão positiva interrelacionando-se com a construção da solidariedade social. A democracia associacionista da dádiva abriu espaço para uma análise dos múltiplos condicionantes da ação social. O que significa dizer que a idéia de uma sociedade democrática exige um espaço comum, mais exatamente uma esfera primária (Chanial, 2001) essencial para o desenvolvimento das instituições sociais.

O segundo capítulo trata da formação humana para melhor dimensionar a reconstrução dos conceitos-chave das tradições democráticas enfocadas na seção anterior. A ênfase na formação humana desde o projeto social e epistemológico da modernidade não é arbitrária ¹⁵. A discussão da categoria formação e o seu tratamento sintético, através das teorias democráticas, teve como finalidade explicitar a crítica anti-utilitarista da dádiva no âmbito pedagógico. Nesse momento, fez-se a defesa do sistema da dádiva como o paradigma perdido da educação, a qual foi definida como um bem público. A escola, por sua vez, foi apreendida como uma rede social, uma “rede viva” (Martins, 2002, p. 04), que carrega em seu interior os “germens do dom”, a partir dos quais a sociedade produz sua reinvenção radical.

Essas idéias além de sugerirem uma interpretação para a crise dos sistemas de ensino, delimitaram um novo objeto de estudo (Gohn, 2001c; 2005): as redes associacionistas de educação não formal. Um objeto híbrido e que exige novos dispositivos teórico-metodológicos para sua investigação. A crise educacional (Tedesco, 1998) foi enquadrada no contexto de uma crise social mais ampla: a crise do vínculo social. Ela está relacionada com alterações profundas a que estão sujeitas as

¹⁵ A construção política do imaginário democrático moderno pressupõe a categoria formação de vontades, associada ao conceito de aprendizagem social. Desde Kant, ou desde os gregos, se queremos ir mais longe nesse debate (Perissonotto e Fuks, 2002), participar de uma comunidade democrática implica um processo formativo relacionado à aprendizagem do uso das regras da razão e ao próprio processo de moralização.

sociedades contemporâneas: por um lado, mudanças no plano científico e tecnológico, econômico, sócio-cultural e político; e, por outro, transformações a um nível epistemológico que passam pelo emergir de uma nova visão do homem e da sociedade. Dessa ótica, os novos rumos da democracia vêm sendo acompanhados da reinvenção do espaço público (Vieira, 2001; 2002), produzindo um alargamento da idéia de educação a partir das experiências formativas dos novos movimentos associacionistas.

Esses argumentos foram retomados no âmbito empírico. No terceiro capítulo se colocou em discussão, em primeiro lugar, os projetos de formação em vigor na chamada “reforma do Estado”, promovida pelo Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Ao longo de toda a década de 1990, na América Latina, em geral, e, no Brasil, em particular, vivenciou-se uma reforma profunda na agenda pública. No caso brasileiro, os governos da Nova República assumiram a necessidade de promover mudanças gerenciais como forma de alterar o padrão de regulação dos sistemas estatais. Embora a palavra cidadania tenha sido proclamada a todo instante, o “mercado” constituiu-se no principal referente das mudanças preconizadas.

Uma das razões para essa ênfase no modelo mercantil advém do próprio processo de globalização entendido como a expressão das novas forças de mercado. A principal implicação dessa dinâmica refere-se a uma “predisposição” do Estado a vincular os sistemas de ensino aos objetivos funcionais do mercado. As redes escolares conheceram uma “revolução gerenciada” (Souza, 2004), cujo objetivo primordial era promover a qualificação profissional e aumentar as competências dos sujeitos.

Consequentemente deixou-se para trás o caráter socializador da educação, que assim se distancia de um verdadeiro projeto formativo comprometido com o cidadão. Os agentes estatais geraram um modelo de ensino construído quase que à imagem dos

sistemas econômicos, atribuindo um caráter utilitarista e funcional à educação e à formação (Plank, 2001; Azevedo, 2000) ¹⁶. A formação foi introduzida como uma nova variável da socialização organizacional.

A idéia de formação passou a funcionar, na agenda reformista, como uma estratégia de desenvolvimento dos sistemas produtivos. Por essa via, tanto no discurso dos especialistas, de agências de governo e de organismos internacionais, predominaram as análises macro-econômicas do sistema educacional (Germano, 2002), subsumindo-se a idéia da educação como um bem social.

Nesse contexto, a universalização do acesso à escola, principal resultado da reforma educacional, nos anos 1990, não se fez acompanhar de uma melhoria nos processos de aprendizagem. Essa situação produziu a emergência de um discurso democratizante pela via da regulamentação estatal, que buscou uma versão mais “politizada” para as mudanças no campo educativo.

Paradoxalmente, a ênfase na necessidade de democratizar as ações governamentais e as políticas públicas de educação (Ghanem, 2004), sobretudo no segundo mandato do Governo F. H. Cardoso, permitiu acentuar questões como a solidariedade, o associativismo e a reciprocidade no âmbito escolar.

Nesse momento, o modelo associacionista da dádiva foi mobilizado mais uma vez para uma leitura alternativa da agenda reformista-estratégica do Estado, extraindo algumas implicações teórico-metodológicas para o estudo das redes sociais de

¹⁶ Uma outra questão, flagrante no modo como o imaginário utilitarista tem se apropriado da educação/formação, liga-se à questão da "qualidade total". As ações de formação dedicadas a este tema denunciam um interesse ("quase desinteressado") dos agentes econômicos em se apropriarem da educação, ao participarem ativamente na definição das normas relativas ao campo, sabendo que mais tarde, poderão dispor de recursos humanos preparados exatamente para os seus intentos (Perret & Roustang, 1996; Giddens, 1999).

educação (formais e não formais) desde a lógica das redes solidárias (Gohn, 2005; Chadi, 2002; Dabas, 2002) ¹⁷. O paradigma das redes (Merkle, 2004) possibilitou uma forma distinta de investigar as políticas públicas de educação.

A metodologia derivada da lógica das redes propiciou um modo singular de praticar a reflexão sociológica (Mills, 1992). Rejeitou-se o realismo ingênuo e o subjetivismo relativista ¹⁸. Com isso, foi possível obter subsídios sobre as diferentes formas de participação dos sujeitos em associações específicas da sociedade civil organizada, mapeando as motivações daqueles que nelas se inserem, não apenas por serem espaços específicos para a expressão de alguma forma de afinidade com certo tipo de práticas sociais (esporte, lazer, religião, etc.), mas por representarem opções para a consociação, promoção e representação de interesses que não encontram reconhecimento direto no espaço das instituições públicas tradicionais.

No último capítulo, portanto, foi desenvolvido um estudo de caso em uma comunidade da periferia urbana da Região Metropolitana do Recife: a comunidade do Coque. Um bairro marcado pela exclusão social e pela violência urbana, cada vez mais, praticada por adolescentes e jovens. A violência, no caso da comunidade pesquisada, não surge nas redes escolares, mas em um outro poder que se estabeleceu no bairro: os grupos de narcotráfico, consequência de um amplo processo de globalização do crime (Zaluar, 2004), localmente internalizada por seu apelo à virilidade e ao poder adquirido pela posse de armas. Por isso, além da integração social

¹⁷ A educação deixou de ser vista como uma dádiva da política clientelista (Bahia, 2003; Lanna, 1995) e passou a ser abordada como um bem simbólico, abrindo espaço para uma releitura dos processos de aprendizagens no âmbito da cultura política brasileira.

¹⁸ O trabalho da investigação consistiu na tentativa de compreensão das práticas que informam os processos simbólicos (Domingues, 1999; Melucci, 2001). Foram resgatadas as memórias culturais e as significações sociais para além das oposições binárias (objetivo x subjetivo, razão x imaginação, agência x estrutura) impeditivas de uma apreensão das redes de práticas (Burity, 2002, p. 37-38) que organizam a ação dos atores sociais.

perversa dos adolescentes e jovens, e dos impactos provocados nas redes formais de ensino, nesse momento, o foco analítico também foi direcionado para a organização das lutas sociais desencadeadas pelas organizações comunitárias da localidade ¹⁹.

A razão para isso atrela-se não apenas às ligações dos jovens residentes na comunidade com o narcotráfico, mas principalmente pela constatação de que as intervenções governamentais na busca de melhorias nas condições de vida da população local não ter sido acompanhada de uma diminuição da violência. Como outros estudos semelhantes têm apontado, paradoxalmente, as favelas urbanas eram mais miseráveis, porém menos violentas (Peralva, 2001). Isso significou a necessidade de considerar não apenas a lógica própria das redes do tráfico, na atualidade, mas também os vetores que impulsionam a “atração” dos jovens por essas redes, a partir da reconfiguração das proteções sociais (Castel, 2005) e do papel da autoridade na formação do caráter (Sennett, 2001; 2004) e na construção da *imagem de si*.

Refutamos, portanto, as interpretações centradas no indivíduo, para acolher a compreensão voltada para o vínculo social no âmbito das redes de interação. As desigualdades sociais emergem como elementos estruturantes na criação de redes de sociabilidade perversas às quais terminam por se tornar socialmente legitimadas, uma vez que a integração nessas redes ocorre a partir dos contatos de parentesco e amizade, bem como pelo endividamento material e simbólico entre os atores.

Essa forma de “socialização marginal” consolida-se, ainda, pela segregação espacial de grupos específicos nas grandes metrópoles urbanas. Fenômeno que, em

¹⁹ Para dimensionar a importância da lógica associativa nos processos de socialização para a formação da cidadania democrática, alguns recortes se fizeram necessários. Um deles foi o mapeamento das expectativas dos atores em relação às redes escolares, a fim de entender em que medida essas representações impactam na construção dos projetos de futuro dos adolescentes e jovens da comunidade. O segundo referiu-se ao próprio processo de expansão das redes de criminalidade na localidade e as consequências para as demais redes sociais. O terceiro recorte voltou-se para o trabalho pedagógico desenvolvido pela rede social de educação não formal existente na comunidade.

nível local, recebe um apoio sistemático da mídia que faz circular imagens e representações específicas que contribuem para estigmatizar (Goffman, 1988) a comunidade e os jovens aí residentes. O estigma de ser uma “comunidade violenta” produz efeitos simbólicos sobre a socialização e a subjetivação dos atores.

O trabalho de campo revelou que ainda há muitas questões abertas que precisam ser melhor investigadas sobre a formação dos jovens, nas redes associacionistas (tratou-se de uma aproximação inicial com um objeto altamente complexo), e o papel que ela reserva para o processo de democratização da sociedade brasileira. Foram vislumbradas ações formativas que relacionam jovens e educadores, jovens e educação como momentos significativos de um processo de intervenção social e cultural. Nesse contexto, observou-se a emergência de um jovem protagonista de ações dirigidas para uma expansão dos processos sociais solidários. Um jovem distinto da “figura do jovem objetivado e naturalizado” (Fraga & Iulianelli, 2003, p. 46) pelas múltiplas formas de violência.

Por outro lado, a maioria dos jovens continua percebendo a escola como um “lugar desinteressante”, incapaz de lhe instrumentalizar para a inserção efetiva no mundo social. As redes formais de ensino aparecem “desqualificadas” seja pelas políticas emanadas da agenda reformista, da última década, seja pela desconfiança nos ideais do seu projeto formativo. A ausência de relações significativas entre os sujeitos escolares evidencia a perda crescente de sentido dessa instituição nuclear da modernidade. A crise dos sistemas escolares formais reflete uma ruptura nos vínculos entre as gerações (Dubet, 1998), o que tem impactos concretos para as práticas e os valores que propiciam a reprodução e a transformação das sociedades.

“Os diálogos nas escolas tornaram-se tensos entre alunos e professores. Há apreensão nas escolas, e não apenas com salários, carreira e condições de trabalho que pouco melhoraram. Há apreensão diante dos alunos (...). Nunca sentimos tanto que as imagens do magistério e da pedagogia são inseparáveis da realidade da infância, adolescência e juventude com que convivemos (...). A infantilização da violência é o lado destrutivo de nossa civilização” (Arroyo, 2004, p. 09-13).

Nessa perspectiva, nas considerações finais buscou-se ressaltar que a sociedade brasileira ainda é marcada por uma organização incipiente da sociedade civil, o que se traduz em dificuldades reais para “levar adiante um processo conseqüente de autogestão do sistema educacional” (Pinto, Leal e Pimentel, 2000, p. 10). Em virtude desse quadro, há necessidade de se afirmar as obrigações do sistema estatal no que se refere à educação pública. Até porque o sentido público dos sistemas de ensino tem passado por clivagens profundas derivadas das tensões e ambivalências na compreensão da formação para a democracia e a cidadania.

Não obstante, os dados coletados indicam que é preciso caminhar para um entendimento do público que, para além dos deveres do Estado, estimule também a criação de mecanismos de participação das redes associacionistas, em especial daquelas que aglutinam os segmentos sociais mais distanciados dos processos de gestão das ações governamentais. Isso se traduziria em um alargamento democrático da governança. Desse modo, perpassa em todo o trabalho a compreensão de que a experiência da dívida pode ser pensada, no âmbito educativo, não apenas como um recurso crítico contra as formas de reducionismo utilitarista, mas especialmente como um caminho para se visualizar a formação humana como meio e fim da criação de formas mais avançadas de civilidade.

CAPÍTULO I
AS TEORIAS DEMOCRÁTICAS CONTEMPORÂNEAS:
ENTRE O BEM E O JUSTO

Um dos eixos paradigmáticos do debate contemporâneo tanto na teoria social quanto na teoria política diz respeito a duas visões antagônicas, conhecidas mais geralmente como liberalismo e comunitarismo (Cohen & Arato, 1992; Taylor, 2000; Rawls, 2000; Habermas, 2002). As controvérsias seguem duas linhas inter-relacionadas de argumentação. A primeira refere-se à possibilidade de se alcançar uma concepção formal e universalista de justiça dissociada de uma noção substantiva de “bem”. A segunda diz respeito ao próprio fundamento da liberdade na modernidade, pois enquanto a tradição liberal faz uso de uma noção de “direitos dos indivíduos”, a visão comunitarista apela para a idéia de uma “comunidade” de valores.

Dessa ótica, enquanto para a tradição liberal os direitos individuais constituem o eixo central para a regulação de princípios de justiça em uma sociedade democrática, haja vista a neutralidade política necessária para o exercício do poder dos governos, a versão comunitarista acusa essa idéia como sendo atomista e subjetivista.

Os comunitaristas compreendem que a liberdade não pode ser dissociada dos contextos históricos e sociais concretos sem o que ela reduz-se a uma abstração ²⁰.

A oposição entre liberalismo e comunitarismo extrapola o interesse meramente teórico. Essa é uma discussão relevante para a vida política das sociedades contemporâneas, inclusive dos países em desenvolvimento que historicamente têm vivenciado ambivalências e impasses para a consolidação da democracia. O caso do Brasil, em particular, é paradigmático. Sua realidade formação social tem sido caracterizada por formas de “particularismos onipresentes”. Em nosso país, relações não-universalistas caracterizariam “o funcionamento das instituições, e permitem que ‘velhas práticas autoritárias’ e o favorecimento de ‘grupos economicamente poderosos’ ganhem alento” (Castro, 1997, p. 260).

O universalismo de regras formais de participação política se mostraria inviabilizado, não obstante a consolidação de regras estáveis no âmbito do exercício democrático. Assim,

“as instituições no Brasil tenderiam a reproduzir a cultura hierárquica que diferencia os indivíduos por requisitos de cor, de dinheiro, de título, de patrimônios de apadrinhamento e de vínculo familiar e que, naturalmente, exclui a possibilidade de uma certa validade universal do ‘direito a ter direitos’” (Martins, 2002, p. 291).

Nesse sentido, após quase duas décadas de debates e polêmicas referentes aos dilemas da chamada “transição democrática” (O’Donnel, 1996), as teorias sociológicas

²⁰ Sem dúvida, a tradição liberal tem assumido a posição dominante nas ciências sociais e humanas (Taylor, 2000; Bellamy, 1994). Seus postulados gozam de um estatuto de verdade auto-evidente, sendo inclusive considerados vetores fundamentais de uma das mais influentes correntes de pensamento filosófico e social que nos últimos três séculos tem ocupado boa parte do imaginário social de nossa cultura: o “utilitarismo”. Com efeito, “o utilitarismo constitui o alicerce do pensamento ocidental ou, mais geralmente, de todo o pensamento moderno, isto é, de todo o pensamento que rompeu com o fundamento religioso e tradicionalista” (Caillé, 1997, p. 122).

buscam hoje refletir sobre o futuro da democracia em um contexto de emergência das chamadas “constelações pós-nacionais” (Habermas, 2001, p. 75) ²¹. Uma análise fundamental, haja vista que

“na concepção liberal, o processo democrático cumpre a tarefa de programar o Estado para que se volte ao interesse da sociedade: imagina-se que o Estado como aparato da administração pública, e a sociedade como sistema de circulação de pessoas em particular e do trabalho social dessas pessoas, estruturada segundo as leis do mercado. A política, sob essa perspectiva, e no sentido de formação política da vontade dos cidadãos, tem a função de congregar e impor interesses sociais em particular mediante um aparato estatal já especializado no uso administrativo do poder para fins coletivos” (Habermas, 2002, p. 269-270).

Na tradição republicana, por sua vez, a política não se confunde com essa função mediadora. Ao contrário ela é constitutiva do próprio processo de “coletivização social” como um todo (Bignotto, 2000). Concebe-se a política como forma de reflexão sustentada em um contexto de vida, conscientizando os cidadãos de suas relações solidárias com os demais e transformando as relações de reconhecimento mútuo em formas de participação ativa nas questões de interesse público.

Essa tradição reconhece um terceiro princípio regulador, para além da estrutura hierárquica do Estado e da instância reguladora descentralizada do mercado: a solidariedade como fonte de integração social. Segundo Habermas (2002), essa idéia é vital para “a práxis da autodeterminação por parte dos cidadãos no âmbito do Estado” (p. 270). Ela admite uma base social autônoma que não depende da administração pública e da mobilidade mercantil. Na vertente republicana ganha

²¹ Para Habermas, a constelação pós-nacional refere-se à dinâmica social e política caracterizada pela perda da centralidade do Estado-nação e a emergência de novas linhas de conflito envolvendo atores e problemas que não podem ser ordenados no âmbito nacional.

destaque tanto a opinião pública quanto a sociedade civil (Costa, 2002), enquanto sustentáculos dos processos democráticos na sociedade globalizada.

Diferentemente das sociedades tradicionais em que a moralidade social, ancorada em cosmovisões de base metafísica, constituía o fundamento integrador dos diversos sujeitos, na modernidade conhece-se um processo crescente de diferenciação baseado na secularização (Habermas, 2004; Bordieu, 1996), cujo *ethos* faz desmoronar os fundamentos públicos de validade de uma visão de mundo compartilhada.

A questão problemática passa a ser como fundamentar normas, valores e crenças básicas que possam configurar as práticas e as instituições sociais a fim de possibilitar uma cooperação equitativa entre os cidadãos? Para responder esse tipo de questionamento faz-se necessária uma compreensão renovada do “político”.

Nesse trabalho, o “político” é abordado como a matriz da autonomia e da criação social e histórica, gerando os parâmetros de uma sociedade radicalmente democrática (Lefort, 1983; 1991; Calvez, 1997). A democracia seria um regime sem garantias últimas, no qual se realiza um conceito aporético de justiça, mas capaz de efetivar a auto-construção da vida coletiva. Ao invés de normas transcendentais, a democracia oferece apenas a solidariedade de nossas crenças e valores.

Esse tipo de argumento supõe uma crítica das teorias que abordam a democracia de forma negativa e resolvem a questão da justiça desde o “paradigma do cálculo”, recuperando, uma tradição denominada de “associacionismo cívico” (Chanial, 2001). Essa abordagem que emerge dos trabalhos de Tocqueville, passa pelo socialismo associacionista de Saint-Simon, Fourier e Proudhon e atinge seu ponto de inflexão no socialismo da associação derivado dos trabalhos de Durkheim e Mauss, defende a idéia de uma obrigação moral enquanto garantia para a ação política.

A democracia é apreendida como o ideal de uma vida associativa e o político como uma espécie de “aliança generalizada”. O espírito dessa aliança seria análogo ao *dom*, ou seja, o “político é aquilo que permite a generalização do dom” (Caillé, 2002, p. 147) para além das relações interpessoais e dos vínculos sociais primários. Entende-se como dom toda prestação de serviços ou de bens efetuada sem garantia de retorno, mas com o intuito de criar, manter ou reconstruir o próprio vínculo social ²².

Por essa razão, a atenção analítica está focalizada em torno dos chamados “bens irredutivelmente sociais” (Taylor, 2000), ou seja, bens públicos que tornam concebíveis ações, sentimentos e modos de vida que incorporam, de uma forma essencial, compreensões comuns de seu valor (p. 155). Bem irredutivelmente social é todo bem que ao “circular”, nas redes sociais, cria um tipo específico de solidariedade que permite aos sujeitos instituir e sustentar o movimento contínuo da convivência.

Esses bens materializam uma espécie de “dom de cidadania” (Chanial, 2001) e exigem a formação de uma aprendizagem específica, além de uma compreensão renovada do papel Estado. A função redistributiva do Estado é vista como possuindo uma base social, o que em termos de políticas públicas implica a necessidade de se construírem dispositivos que possibilitem o surgimento de uma esfera pública cívica e solidária capaz de atender as demandas por bens públicos.

Essa esfera pública não deve ser confundida com a idéia de sociedade civil ²³. Na verdade, a própria sociedade civil precisaria ser refundada a partir dessa nova “esfera híbrida”, na qual as associações, as organizações não governamentais e as experiências de economia solidária representariam os principais suportes.

²² Para uma genealogia da noção de “dom” ou “dádiva” consulte-se a obra de Benveniste (1995), Livro I, Seção 02, p. 61-122.

²³ Para uma compreensão dos conceitos de esfera pública, espaço público e sociedade civil, e seus usos nas ciências sociais, ver os trabalhos de Habermas (2003), Taylor (2000), Bobbio (1994), Costa (2002), Esteves (2003) e Avritzer (1994).

Trata-se de uma sociedade civil renovada e animada pelo “espírito da associação” (Caillé, 2004), capaz de lidar, simultaneamente, com os problemas específicos dos cidadãos nos níveis macro e microsociais. A esfera associacionista, animada pelos princípios da dádiva, responderia pela “delicada essência da democracia” (Chanial, 2001) nas atuais sociedades pluralistas.

A compreensão da democracia a partir do associacionismo cívico pressupõe uma crítica radical ao utilitarismo (Caillé, 2003) ²⁴. A superação do “princípio de utilidade” enquanto princípio explicativo das ações sociais é o que permite rearticular a liberdade individual e a liberdade coletiva, ponto central no debate entre liberais e comunitaristas (Caillé, Lazzeri e Senellart, 2004, p. 36). É possível concordar, então, com Mouffe (1996) quando esta afirma que uma teoria radical da democracia exige um ideal de liberdade que transcenda o falso dilema entre “a liberdade dos antigos e dos modernos” e pense em conjunto a liberdade e a busca comunitária do bem comum.

1. Os Princípios Utilitaristas nas Teorias Liberais

Como exposto acima, o liberalismo e o comunitarismo constituem paradigmas do pensamento político ocidental. Expressam propostas de orientação epistemológica e normativa das sociedades, na medida em que os conceitos dessas duas tradições oferecem os fundamentos para o funcionamento efetivo das instituições sociais e políticas. Um ponto inicial a ser destacado é que “a política sempre pertenceu ao mundo do contingente e do concreto, não ao da necessidade abstrata e universal” (Castro, 1997, p. 262). Não obstante, essa visão foi gradativamente sendo modificada e

²⁴ Como resultado específico dessa análise anti-utilitarista da democracia, também, será possível fundamentar a noção de que a educação, enquanto “bem de cidadania” (Martins, 2004), constitui um dispositivo vital na construção de modalidades associativas geradoras de vínculos sociais democráticos.

adaptada à medida que a consolidação do capitalismo delineava com maior nitidez a estrutura de classe que lhe é intrínseca. Os ideais e os valores liberais passaram a influenciar a configuração dos Estados, criando uma estrutura institucional dentro da qual vive e pensa a maioria dos ocidentais.

Uma das razões para a hegemonia do liberalismo (Bellamy, 1994) deve-se ao fato dessa tradição incorporar três pressupostos sócio-filosóficos vitais. O primeiro deles é o consequencialismo. A idéia de que nossos juízos de valor têm de pesar resultados, estados de coisas e não as qualidades morais intrínsecas aos atos. Logo, o que conta é o resultado produzido pela ação e não o seu conteúdo normativo. O segundo princípio é uma extensão do consequencialismo acrescido de um procedimento de avaliação racional, segundo o qual os estados de coisas devem ser avaliados por sua utilidade, ou seja, a felicidade ou satisfação que dão a agentes.

“Essa felicidade deve ser compreendida em sua forma bruta; isto é, não pode haver distinção metafísica por meio da qual alguns tipos ou fontes de satisfação sejam considerados depravado ou inferiores e, portanto, como não sendo fontes de felicidade real ou verdadeira. O que as pessoas julgam satisfatório é satisfatório. O que elas dizem ser mais satisfatório têm ser julgado quantitativamente superior e assim por diante. O agente não deve ter um segundo pensamento em termos de uma doutrina da natureza humana ou da vida virtuosa. Aqui há outra vez um agudo contraste com grande parte da teoria ética tradicional, incluindo Aristóteles, para quem a felicidade tem estreitos vínculos com a concepção da vida virtuosa” (Taylor, 2000, p. 144).

O terceiro princípio trata do atomismo e enuncia que o que deve ser pesado nos estados de coisas são as necessidades dos indivíduos. A hiper-valorização do indivíduo encontra aqui seu lugar de aplicação natural (Soares, 1995). O atomismo pressupõe que as totalidades têm que ser compreendidas em termos das partes que as compõem, o que em termos sociais significa que tão-somente indivíduos fazem

escolhas e agem (Oliva, 1999, p. 32). Pensar que a sociedade consiste em alguma outra coisa, para além dessas escolhas individuais, significa invocar algum tipo de entidade estranha e mística, um espírito espectral encarnado na forma de uma coletividade.

Essa forma de compreensão manifesta-se, na teoria sociológica, com o nome de “individualismo metodológico”. Para o individualismo metodológico, vale ressaltar, não se trata de negar a existência de estruturas extra-individuais, mas de reconhecer que essas estruturas “são não só ‘portadas’ pelos indivíduos, mas na realidade produzidas pelos portadores no curso de suas interações individuais” (Alexander, 1987, p 14). A suposição é que os indivíduos não “carregam” a ordem social dentro de si, mas antes obedecem ou recusam essa ordem em consonância com suas motivações.

Apesar das divergências existentes entre os teóricos liberais sobre a exata interpretação da noção de liberdade individual, todos compartilhavam com a existência de uma teoria coerente de liberdade, a partir da qual é possível maximizar um conjunto igual de liberdades harmoniosamente coexistentes para todos os membros da sociedade. Não casualmente o “subjativismo” encontra-se também implícito nos conceitos utilitaristas de dor e prazer. Assim, “por felicidade se entende o prazer e a ausência de dor; por infelicidade, dor e a privação de prazer” (Farias, 2004, p. 34) ²⁵. Uma visão que vai de encontro a uma compreensão comum de que as sociedades consistem em seres empíricos e nada mais.

Como evidencia Alexander (1987), as teorias utilitaristas são atraentes exatamente “porque preservam a liberdade individual de modo aberto, explícito e persistente” (p. 15), fundamentando assim um discurso sobre a ordem social que, ao depender da negociação individual, abre caminho para pensar em novas bases o

²⁵ Essas noções são medidas em termos de satisfação subjetiva, ou, na sua versão mais atualizada, como preferências (Harsanyi, 1982; Caillé, 2003; Arnsperger & Van Parijs, 2003). O postulado das preferências concebe os agentes sociais como calculadores racionais.

contrato social. Coerente com o longo processo de racionalização e luta contra as instituições hierárquicas da sociedade tradicional, a visão contratualista retrata a sociedade como uma emanção das escolhas de atores racionais.

O contrato social exprime o ideal de um acordo associativo sobre o qual repousaria a legitimidade política da autoridade estatal (Krischke, 1993). A liberdade moderna consiste, então, em uma garantia daqueles que contratam com as instituições, tendo em vista o seu bem estar privado. Diferentemente da “liberdade dos antigos”, no mundo moderno o “contrato social” diferencia liberdade pública e interesses privados, pondo em tensão os pólos da liberdade e da igualdade (Mouffe, 1996; Dupuy, 2001) ²⁶. Consequentemente, o liberalismo inaugura um debate que até hoje persiste em torno do ideal da razão como orientação para o comportamento social dos atores entre si e como fundamento para a legitimidade do Estado.

O nexos conceitual entre essa visão e as teorias contemporâneas da democracia é fornecido justamente pelo utilitarismo ²⁷. A justificação dessa abordagem remonta a nomes como J. Bentham e J.S. Mill (Farias, 2004, p. 34), os quais contribuíram para criar um sistema ético e político forjado para defender em bases puramente racionais os interesses dos indivíduos, prescindindo de uma fundamentação religiosa e metafísica. O utilitarismo defende que a qualidade moral de nossas ações depende da qualidade de suas conseqüências.

Desse modo, “para se aferir se uma ação ou uma instituição é moralmente defensável é preciso averiguar se ela faz alguma diferença em termos de promoção do bem estar ou de prevenção/diminuição do sofrimento” (Carvalho, 2003, p. 192). O

²⁶ O argumento do liberalismo afirma que a liberdade individual só pode ser compreendida como ausência de coerção, ou seja, como liberdade negativa, rompendo com o caráter holista das sociedades antigas (Dumont, 2000).

²⁷ Mais particularmente, pela economia política clássica, cuja teoria da regulação invisível dos mercados oferece “uma explicação empírica elegante de como agregar decisões individuais para formar sociedades” (Alexander, 1987, p. 15).

utilitarismo aposta em algo que é importante para todos: a maximização do bem estar. O problema é que termos como felicidade, bem-estar e bem-viver (Sen, 1999) são utilizados, quase sempre, de modo intercambiável com a idéia de utilidade.

O postulado da utilidade faz convergir um discurso ideológico com um esquema explicativo naturalizante do comportamento dos atores. De fato, a noção de utilidade goza de um “privilégio paradigmático” (Godbout, 1998) que precisaria ser demonstrado, haja vista que atualmente o indivíduo moderno não é mais capaz de “pensar o que circula na sociedade sem partir dessa noção e desse modelo” (p. 01). O termo passa a referir-se aos estados mentais de prazer ou de felicidade.

Recentemente, essa forma de argumentação viu-se enfraquecida com as críticas de R. Nozick (1991), o qual objetou que se o bem estar pudesse ser reduzido a estados mentais positivos, qualquer pessoa estaria disposta a recorrer, inclusive, a meios artificiais capaz de oferecer-lhe estados de consciência prazerosos, o que, segundo ele, não é o caso. A crítica a essa concepção mentalista de bem-estar fez emergir uma noção alternativa que o concebe como resultado da satisfação de nossas preferências ²⁸. Uma noção elástica que serve para nomear, simultaneamente, os interesses, os valores, os fins, as necessidades e as paixões dos indivíduos.

O bem estar de uma pessoa não dependeria de ela ter determinados estados mentais ou vivências prazerosas, mas de conseguir o que deseja, uma vez que o bem estar resultaria do fato de seus desejos serem satisfeitos. Essa concepção é atraente

“exatamente por não impor às pessoas o que é bom para elas, não lhes prescrevendo o que devem querer. Seus desejos são respeitados e a teoria se exime de emitir qualquer juízo de valor sobre seus conteúdos, o que vai de encontro ao ideal de uma concepção liberal de

²⁸ Preferências referem-se aos nossos desejos ordenados (Reis, 2000a, p. 95).

sociedade, na medida em que preserva a autonomia dos agentes, evitando o paternalismo” (Carvalho, 2003, p. 198) ²⁹.

Essa concepção naturaliza a noção de interesse. Ela permite pensar que a sociedade pode funcionar para a maior felicidade da maioria, prescindindo não apenas da virtude, como também da autoridade e da tradição (Peluso, 1998; Godbout, 1998). O fascínio exercido por essa concepção advém exatamente do fato da soberania do interesse/preferência apresentar-se de uma forma neutra em relação aos fins almejados. A recusa em se pronunciar quanto aos valores satisfaz às sociedades modernas e pluralistas, pois libera os atores de relações sociais não desejadas.

Trata-se, como sugere Polanyi (2000) da invenção de um laço social inédito: um laço que objetiva escapar das obrigações próprias a todo vínculo social. A liberdade passa a ser conceitualizada como ausência de dívida, ou seja, liberação de toda forma de hierarquia imposta. As aporias clássicas desse argumento foram sintetizadas, de modo exemplar, no chamado “dilema do prisioneiro” (Caillé, 2002; Reis, 2000b) ³⁰. Nesse contexto, é praticamente impossível pensar em aliança social.

Essa visão apresenta problemas inequívocos, pois nem sempre a satisfação de nossas preferências subjetivas contribui para o nosso bem estar. O que é bom para um indivíduo não precisa coincidir com suas preferências. O próprio fato de se desejar ou preferir algo não torna esse algo necessariamente valioso. Ao contrário, o fato de ser valioso é que constitui uma boa razão para o preferirmos (Sen, 2000). Além disso, elas refletem nosso estado de conhecimento atual, que é sempre limitado e falível ³¹. Não se

²⁹ Mas, por outro lado, saber como o indivíduo determina suas preferências não constitui um problema para essa teoria, que, aliás, se contenta em indagar como o indivíduo toma suas decisões uma vez conhecidas suas preferências (Godbout, 1998).

³⁰ Um caso clássico da teoria dos jogos, o dilema do prisioneiro, aponta para uma situação comum na vida econômica em que a erosão na confiança mútua impede a realização de contratos, fazendo com a lógica mercantil desabe ou se restrinja consideravelmente. O dilema evidencia que se as relações fossem regidas pelo utilitarismo, a sociedade se tornaria perigosamente instável.

³¹ Outro problema para essa abordagem deriva do fato de que “pode ser o caso de determinados desejos nossos serem satisfeitos sem que isso chegue ao nosso conhecimento” (Carvalho, 2003, p. 198).

pode, então, subsumir os problemas decorrentes da instabilidade das preferências, mesmo quando se leva em consideração apenas os desejos que uma pessoa teria se estivesse ciente dos fatos relevantes, e não obstruídos por emoções. Mais ainda:

“Uma teoria que defende a promoção tão somente de desejos informados, racionais e não malevolentes pode abrir uma brecha para o paternalismo, para o apoio a ditadores benévolos, que supostamente sabem mais do que o interessado em que consiste o seu bem, quais desejos são dignos de serem satisfeitos, quais preferências merecem ser promovidas” (Carvalho, 2003, p. 201).

O esquema argumentativo desse tipo de abordagem toma como óbvio o que, na verdade, deveria ser objeto de explicação. Não se analisa o processo de tomada de decisões dos agentes na sua vida cotidiana. Deixa-se assim de apreender que tanto os meios quanto os fins sofrem o efeito das emoções e dos resultados das ações prévias. Em nome da liberdade dos atores, “acaba-se por submeter os indivíduos a um modelo mecânico e determinista” (Godbout, 1998, p. 05).

Na tentativa de responder a esses impasses, as abordagens utilitaristas recentes (Vita, 2000, p. 153), passaram a enfatizar uma noção de utilidade que incorpora a dimensão normativa. Trata-se de analisar quais valores ou bens precisam estar presentes na vida de uma pessoa para que se possa afirmar que ela tem uma vida plena ou feliz. Uma vida será tanto melhor na medida em que houver nela a predominância de certas coisas consideradas desejáveis ou pelo menos uma combinação equilibrada destas. Nessa versão, o importante é menos o que as pessoas de fato almejam, e mais o que deveriam querer.

Entretanto, ainda permanece sem explicação a questão de como saber por que meios se poderia identificar as coisas boas que devem figurar “como sendo ingredientes do bem estar humano” (Carvalho, 2003, p. 202). O esquema analítico derivado da racionalidade instrumental busca explicitar esse processo. Parte-se da

crença de que, ao agir racionalmente, o ator sempre se envolve com alguma forma de *otimização* (Reis, 2000a; Reis, 2000b), que pode ser expressa como maximização dos benefícios ou como minimização dos custos.

Comparam-se ações em função dos resultados esperados pelo ator e afirma-se que este sempre escolherá o curso de ação com o melhor resultado. Um endosso tácito de uma noção de bem estar que se orienta por valores intrínsecos, referendando uma visão específica de excelência humana: o *homo oeconomicus*. Admite-se que quando cada indivíduo busca seu interesse individual, os membros da sociedade produzem um *optimum* de bem estar coletivo (Godbout, 1998, p. 07). Assim,

“os termos adequados para a cooperação social são fixados por aquilo que, nas circunstâncias concretas, permite obter a maior soma de satisfação dos desejos racionais dos sujeitos. A comunidade é vista como a soma dos interesses dos membros que a integram. A ação justa consiste em fazer aquilo que produz globalmente o maior bem para todos aqueles que são afetados por essa ação” (Farias, 2004, p. 34).

Apesar das dificuldades de conceituar as noções de utilidade e preferência, pode-se afirmar que a tradição liberal chega a um consenso sobre a importância da experiência de prazer/felicidade enquanto vetor maximizador do bem estar individual ou coletivo. No âmbito político, esse consenso é focalizado na perspectiva de oferecer parâmetros para subsidiar as opções dos governantes (Oliveira, 1999), com a finalidade de disponibilizar critérios que permitam avaliar a qualidade moral das decisões na esfera pública.

A questão é saber se o liberalismo pode acomodar idéias de justiça, e particularmente se ele pode contemplar a demanda por repartições justas de benefícios e prejuízos no contexto de uma sociedade democrática (Eisenberg, 2003; Heller,

1998). Essa problematização é importante, haja vista que um princípio de justiça parece apresentar-se independente do princípio de utilidade, uma vez que o que conta na avaliação moral de uma ação são as conseqüências ou os resultados produzidos.

As análises que têm se efetivado nessa direção compreendem que os princípios utilitaristas podem dar margem para legitimar formas específicas de desigualdades sociais (Carvalho, 2003, p. 205). Como os críticos dessa posição enfatizam, uma repartição altamente desigual pode ser considerada legítima, desde que esta resulte em incremento de utilidade social. O argumento utilitarista inviabilizaria, desse modo, a tematização de um conjunto de questões relevantes tais como as reivindicações de justiça distributiva (Rawls, 2002). Os direitos individuais resultariam fragilizados uma vez que poderiam ser violados por considerações de utilidade social.

Segundo Godbout (1998), ao tentar equacionar esse problema, as abordagens centradas no utilitarismo acabam legitimando uma “utopia sedutora”: a idéia de que os interesses individuais conduzem ao bem público, ou seja, “basta ser egoísta para cumprir nosso dever com a sociedade” (p. 02). Esse argumento seduz na medida em que, no contexto da modernidade, noções como respeito, honra e dignidade deixaram de se situar em um ambiente comunitário. Toda forma de “distinção” passou a ser resultante apenas do esforço empregado na produção de um bem, mediante três critérios: distribuição igualitária, mérito ou esforço empregado pelo agente e contemplação das necessidades dos sujeitos.

Contudo, esse raciocínio contribui para generalizar um modo específico de valorização dos bens sociais, a partir de uma meta-instância normativa: o crescimento. O sujeito moderno, nesse modelo, tem todas as liberdades quanto às relações sociais, mas não tem a liberdade de não contribuir para o crescimento da produção. O paradigma liberal-utilitário é, portanto, um paradigma produtivista na medida em que

busca generalizar o chamado “valor de produto” (Godbout, 1998, p. 03). A modernidade nos faz livres das relações sociais consideradas indesejadas, mas nos torna dependentes de nossos bens vistos como simples mercadorias.

Assim, “o que era meio (o produto) torna-se um fim. Inverte-se a relação fim-meio. O que fora inicialmente definido como estando ao serviço das preferências individuais – a produção – acaba sendo o valor supremo, a finalidade” (p. 04). Essa distinção fins-meios não se sustenta. O meio sempre contamina o fim, transformando-o. Logo, esse modelo explicativo não se aplica à ação humana. Como sugere Taylor (2000), uma vez que se percebe

“que lidamos com eventos de significado a história fica mais complicada. Não podemos simplesmente tomar por foco o evento que ocorre; temos também de levar em conta o pano de fundo que lhe confere seu significado. Esse pano de fundo, no entanto, não é um evento, nem pode se localizar em indivíduos. Trata-se de uma linguagem (...). Uma linguagem é criada e mantida nos intercâmbios contínuos que ocorrem em certa comunidade” (p. 150).

A própria forma como são descritos os processos sociais não consegue lidar com o fato de que quando se desempenha certo papel como, por exemplo, o de pai ou professor, não se “trata evidentemente de um estado puro e simples, mas de um estado de significado” (Taylor, 2000, p. 151). Só podemos cumprir esse papel porque existem condições de validade que são definidas no conjunto das práticas e instituições que moldam a vida social. O modo como eu e outros representamos nossos papéis, ou fracassamos em fazê-lo, pode produzir mudanças diacrônicas nesse conjunto básico de condições. Um papel social só é reconhecido a partir de diferentes significados e obrigações. O utilitarismo intrínseco no individualismo liberal se revela incapaz de reconstruir a gênese lógica desse tipo de relação social.

A consideração de que a ontologia social não pode ser decomposta em eventos individuais (Caillé, 2002), constitui um passo fundamental para sairmos dos impasses gerados pelos princípios utilitaristas que fundamentam os modelos liberais.

Para essa tradição, o laço social é sempre mais ou menos forçado, instituído. Uma obrigação que se tem como herança ou compromisso. Mas o que ela não compreende é que essa obrigação visa “alcançar a espontaneidade”, ou seja, é “obrigação de criação e de inovação” (Caillé, 2003, p. 09). Os modelos teóricos individualistas não têm como conceber essa forma de obrigação em sua vinculação com o exercício da liberdade tão caro a essa tradição de pensamento ³². Por isso, eles permanecem prisioneiros de uma concepção restritiva de liberdade.

O limite reside no fato de que todas as pessoas são “obrigadas” à cooperação social (Rawls, 2000, p. 272) e essa é uma condição mesma do exercício pleno da liberdade, pois sem cooperação nada é produzido, e dessa forma nada se teria para consumir ou distribuir. Nesse contexto, a idéia de um “bem comum superior ao nosso interesse individual é uma condição necessária ao gozo da liberdade individual” (Mouffe, 1996, p. 87). A tradição utilitarista não consegue lidar com essa tensão: a liberdade dos cidadãos, por um lado, e o interesse comum, por outro.

1.1 O Individualismo Ético e a Proposta Ultraliberal de R. Nozick

Uma tentativa de resposta aos dilemas produzidos pelos princípios utilitaristas, sem abandonar o liberalismo, foi sugerida por R. Nozick com o seu livro

³² A vontade subjetiva e a vontade coletiva nunca são, de fato, completamente reconciliáveis, coexistindo em uma tensão permanente (Bauman, 2000, p. 190).

Anarquia, Estado e Utopia, publicado em 1974. Nozick tornou-se um autor extremamente popular por suas críticas às posições distributivas e igualitárias.

De acordo com ele, tanto o utilitarismo como as chamadas “teorias da justiça” são teorias de “resultado final”, ou seja, são propostas que tomam a realidade social de uma forma abstrata (Vita, 2000). Elas não levam em consideração que as pessoas surgem no mundo já ligadas a um conjunto de relações sociais concretas. Por essa razão, diz Nozick (1991), os argumentos utilitaristas representam um desvio de rota do individualismo liberal que ele próprio pretende defender, como sendo específico da tradição democrática do Ocidente.

O utilitarismo raciocina como se as agências coletivas corporificassem um “grande eu”, não oferecendo restrições adequadas à prática de sacrificar algumas pessoas em benefício de outras. Essa visão inviabiliza uma proteção correta às liberdades civis e políticas decisivas às práticas democráticas das sociedades modernas. A proposição de um individualismo ético emerge como uma forma de equalizar as noções de valor igual das pessoas com o valor das liberdades civis e políticas. Sua idéia central assume que,

“se de fato cada pessoa tem o mesmo valor intrínseco que as demais (independentemente de suas desigualdades de força, talento, etc.), é preciso erguer uma forte barreira normativa para dificultar que certas pessoas ou um grupo de pessoas ajam de modo a tornar os outros instrumentos de seus próprios fins” (Araújo, 20003, p. 285).

Os direitos individuais são concebidos como constrangimentos morais. Por isso, sugere Nozick, os princípios de repartição estabelecidos pelas teorias utilitárias são contrariados pelos próprios atos voluntários das pessoas, as quais “transferem a

outros (mediante trocas, presentes) parcelas recebidas de acordo com os padrões sociais” (Nedel, 2000, p. 90). Os padrões distributivos que incluem algum componente igualitário são subvertidos pelos atos voluntários de indivíduos isolados.

Mesmo em uma sociedade socialista que não proibisse às pessoas o uso livre dos recursos recebidos, assistiria ao surgimento da propriedade privada, em função dessas transferências voluntárias (Arnsperger & Van Parijs, 2003). A única forma de evitar que isso ocorra seria manter um padrão igualitário de distribuição capaz de produzir, como consequência, a necessidade de uma intervenção por parte de um agente regulador com a finalidade estrita de impedir as transferências ou tomar os recursos transferidos a outros, suprimindo o direito das pessoas de fazer o que se quer com o que se tem. Em outras palavras, isso exigiria um direito impositivo sobre alguma parte do produto social total, independentemente dos indivíduos participarem ou não de relacionamentos particulares que dão origem a esses direitos.

Na sua perspectiva, essa seria uma forma violenta de individualismo que representa a “posse parcial por outros de outras pessoas, seus atos e trabalhos” (Nozick, 1991, p. 192). Uma inversão radical da própria idéia liberal clássica da propriedade de si mesmo. Ela não valeria para as sociedades democráticas. Os atos de distribuição não deveriam partir de ações de governo. Os talentos e as habilidades dos indivíduos constituem-se como “bens” para uma comunidade livre.

Decorre, então, a “compreensão de que as propriedades não devem ser afetadas por dotes naturais”, pois isso “bloquearia o elemento das decisões e ações autônomas das pessoas, coarctando a responsabilidade e atribuindo o que é valioso nela a fatores exógenos” (Nedel, 2000, p. 93). A concepção de direitos individuais está fundamentada em uma visão do Estado mínimo. Nozick se propõe a mostrar que o Estado é moralmente justificável, sem que seja necessário definir, como sua atribuição

fundamental, qualquer princípio regulador que vá além da proteção aos direitos individuais naturais. Ele recusa a idéia de que estender serviços de proteção implica uma política redistributiva por parte da agência estatal.

Isso soaria como “uma operação Robin Hood” (Araújo, 2003, p. 282). Sua posição em relação ao Estado é uma visão tão somente normativa. Para Nozick (1991), os “constrangimentos morais” aparecem na forma de uma “lei natural”, um conjunto de regras intuitivas de convivência, envolvendo obrigações e direitos. São “naturais” exatamente porque não exigem um estado político para o seu reconhecimento. Tal como Locke, em seu *Segundo Tratado sobre o Governo*, apreende-se que é preciso partir de uma situação não-estatal em que as pessoas constrangidas agem como deveriam (Oliveira, 1999). Cada um poderia defender a si mesmo e aos outros, quando seus direitos sofressem algum tipo de ameaça e cada indivíduo poderia julgar se houve violação e punir quem os violou, exigindo formas de reparação ou contenção.

A efetivação dessa idéia implica a formação de uma miríade de associações de proteção mútua encarregadas de aglutinar, monitorar e defender os interesses dos indivíduos. O funcionamento interdependente dessas associações assume que “todos os associados estejam prontos para exercer uma função de proteção, quando chamados, e que cada um possa contar com os outros membros para sua defesa, quando julgar que seus direitos foram violados” (Araújo, 2003, p. 276). Mas, como essas exigências acabam por trazer à tona conflitos entre os próprios associados, Nozick sugere que essas associações providenciem pessoas para exercerem funções de proteção (justiça) na forma de serviços pagos.

Dessa ótica, os princípios de justiça seriam apenas três: o princípio de justiça na aquisição ou na apropriação de coisas não possuídas; o princípio de justiça na transferência de propriedades; e o princípio de justiça na reparação de injustiças na

hipótese de ocorrer violação dos princípios anteriores. Todos teriam uma natureza procedimental. Eles não especificariam nem proveriam critérios externos.

Em última análise, seriam tão somente princípios históricos (Magee, 1991, p. 268). Não haveria porque insistir na lógica redistributiva, pois essa parte da idéia de que os que se beneficiam de um esforço para providenciar um bem coletivo têm a obrigação de retribuir com uma parcela do esforço para manter tal bem. Na perspectiva de Nozick (1991), o contraponto dessa obrigação de seguir as normas de uma agência coletiva é a criação de uma concepção de direito coletivo, que não está previamente inscrita nos direitos individuais das pessoas ³³.

Uma pessoa poderia receber de um distribuidor um determinado bem ou serviço que não solicitou e por causa disso ficar amarrado a um dever compulsório de retribuir.

“Essa decorrência do princípio de equidade soa, a Nozick, como se receber um presente pudesse gerar, da parte do presenteador, o direito de exigir do presenteado uma retribuição no futuro. Um presente, todavia, é uma doação, e não um contrato cuja celebração cria entre as partes uma relação de dívida e crédito, esta sim a típica forma de engajamento que justificar tornar compulsório um dever” (Araújo, 2003, p. 283).

O princípio da equidade que estabelece direitos prévios a uma coletividade, terminaria, nessa visão, dando margem a ações redistributivas injustificáveis. Isso daria margem a ações paternalistas com base em um suposto direito coletivo que determinaria o que é benéfico para todos independentemente de seu consentimento, coagindo-os em seguida a alguma forma de retribuição pelo benefício recebido. Logo,

³³ Entretanto, sua preocupação não é com o Estado em si mesmo, mas com uma concepção de justiça que seja adequada à sua justificação. Seu argumento produz um deslocamento da teoria da soberania (problema central para os contratualistas clássicos) para os vínculos entre a moral e a política (Araújo, 2003, p. 283). Assim, desde que reconheçamos que os indivíduos possuem direitos naturais invioláveis, a justificação de agências coletivas como o Estado passa necessariamente pela idéia da adesão voluntária.

“o fato de que somos parcialmente ‘produtores sociais’, em que nos beneficiamos de correntes padrões e formas criadas, através de uma longa série de pessoas há muito esquecidas, não cria em nós uma dívida flutuante que a presente sociedade pode cobrar e usar como quiser” (Nozick, 1991, p. 58).

Para Nozick, o “estado de dívida” constitui um obstáculo às relações entre iguais. A dívida, voluntária ou obrigatoriamente mantida, seria um retorno a situações sociais pré-modernas, e pré-democráticas. Assim, apenas o mercado trataria as pessoas como iguais, porque o sucesso de uma pessoa seria uma medida do uso produtivo das fontes comuns. As normas que regulam as transações de mercado proporcionam a forma mais simples de justiça social, nem auxiliando nem sobrecarregando as partes em conflito, afora o critério mínimo de evitar que elas, intencionalmente, causem danos diretos uma à outra. Essa seria a única atitude compatível com a igualdade do respeito nas sociedades modernas. Assim,

“devemos encarar as variadas capacidades e graus de riqueza herdada de diferentes indivíduos como os dotes cegos da fortuna, e aceitar qualquer situação que resulte deles como o exercício legítimo de suas habilitações lícitas, contanto que não haja, para compensar, um legado de violações previas dessas habilitações. A distribuição dos recursos infringe o que Nozick estabelece como, fundamentalmente, o nosso direito básico à propriedade de onde derivam todos os direitos de propriedade que protegem os direitos dos indivíduos de lutar por seus projetos sem a interferência dos outros” (Bellamy, 1999, p. 388).

Baseado nessa idéia, a adesão política reduz-se a uma forma de obrigação contratual privada. Ela funcionaria a partir de uma rede ampla de acordos. Essa rede representa os procedimentos que o Estado concordou em usar com seus clientes de

acordo com o poder de negociação próprio dos que se envolvem nesse contrato. Ninguém estaria obrigado a participar desse tipo de contrato.

As pessoas teriam apenas a alternativa de ser ou não cliente do Estado (Vita, 2000). Pois, nas condições de uma sociedade liberal democrática, como concebida por Nozick, não é necessário que o indivíduo mereça os bens que utiliza, basta que ele os possua de maneira legítima. O problema da justiça é como legitimar os atos de transmissão dos bens e a legitimidade da aquisição originária.

Nesse caso, a alocação dos bens sociais será justa se sua aquisição for justa e se as regras de transmissão da propriedade forem respeitadas. Esse argumento, entretanto, será criticado pela não apreensão da idéia de que os bens e o seu uso (como as próprias aptidões naturais) podem ser também propriedades comuns, ou seja, não existe aquisição ou distribuição de bens na ausência dos processos de cooperação social.

1.2 A Concepção Política de Justiça Distributiva dos Bens de J. Rawls

Esse é o argumento central fornecido por J. Rawls e sua *Teoria da Justiça*. A teoria política de Rawls pretende ser uma alternativa aos impasses gerados pela visão utilitarista de liberdade, por um lado, e pelo contratualismo libertário de Nozick, por outro. Rawls buscou reinterpretar os direitos individuais, no âmbito das sociedades pluralistas, sem precisar recorrer aos seus pressupostos, considerados como insatisfatórios. Em primeiro lugar, diz Rawls (2002), os atores sociais não escolheriam o princípio utilitarista, pois não concordariam em “reduzir suas próprias expectativas e projetos de vida, simplesmente com a finalidade de um maior conjunto de vantagens

para todos” (p. 35). Para ele, a perda de liberdade por parte de uns não poderia ser justificada por uma maior divisão de bens por parte de outros.

Em segundo lugar, a concepção libertária estaria equivocada uma vez que ninguém é absolutamente livre para decidir, fazer, ou não, acordos com o Estado. Os vínculos com a sociedade e a cultura, com a história e o lugar de origem começam tão cedo a moldar nossa vida e são tão fortes que as pessoas não entram nem saem desses âmbitos voluntariamente. Na sua visão, uma sociedade regida pelos princípios utilitaristas ou pelo individualismo ético de Nozick não se permitiria alcançar a mesma estabilidade que uma sociedade regulada pelo princípio da justiça.

A justiça se configuraria como um ordenamento eqüitativo do sistema social, baseado na cooperação entre os indivíduos, na reciprocidade econômica e na liberdade de concepções morais que regulam a vida das pessoas e as instituições não públicas ³⁴. Rawls (2000) assume explicitamente a idéia de que um princípio de justiça que generalize e eleve a um nível mais alto de abstração a teoria do contrato social, tal como esta teoria deriva da tradição inaugurada por Locke, Rousseau e Kant, precisaria oferecer uma “doutrina contratualista, trabalhada convenientemente” (p. 52). O político é concebido em referência aos elementos constitucionais essenciais às questões básicas de justiça ³⁵.

O contrato social seria não um artefato histórico, mas um dispositivo hipotético (Rouanet, 2002). Ele não seria celebrado no estado de natureza, uma vez que os participantes do acordo já são portadores da qualidade de membros efetivos da

³⁴ Instituições não públicas, para Rawls, refere-se a igrejas, universidades e associações.

³⁵ Por essa razão, ao invés de falar de luta de classes, Rawls focaliza sua análise no problema da estabilidade social como uma questão de definir uma distribuição eqüitativa dos benefícios resultantes da cooperação social, de modo a favorecer um equilíbrio entre as perspectivas sociais. Essa é uma das razões porque ele é considerado uma espécie de mentor da sociedade liberal bem-regulada, assim como de uma ética liberal que supõe a possibilidade de uma cooperação social capaz de amenizar os efeitos competitivos desagregadores da solidariedade social no mundo contemporâneo (Silva, 2003, p. 14).

sociedade. O objeto do contrato social seria a seleção de princípios de justiça que deverão informar a sociedade.

Os participantes do acordo, apesar de apresentarem uma natureza social, padeceriam de uma ignorância temporal dos traços de sua personalidade, assentindo com as condições do contrato antes de recuperar o conhecimento de si mesmo (Dworkin, 1993, p. 234). Mas, vale lembrar, sua teoria da justiça não tem a pretensão de valer para todas as sociedades, restringindo sua análise a determinado tipo de configuração social moderna: aquela que admita uma concepção ética da pessoa. Uma sociedade em que os homens são concebidos como seres racionais, livres, iguais entre si e colaboradores na realização do objetivo social.

Além disso, ele não identifica sociedade com associação e tampouco com comunidade. A estrutura básica da sociedade são suas instituições políticas e sociais e o modo de se vincularem umas às outras como um único sistema de cooperação. A sociedade não tem como as associações uma ordem de finalidades ou fins últimos, diferenciando-se também das comunidades, uma vez que estas são governadas por uma determinada doutrina compreensiva (Vita, 2000; Farias, 2004). Trata-se de uma concepção de sociedade que se identifica com um regime constitucional democrático, ancorada na distinção entre racionalidade e razoabilidade ³⁶.

O qualificativo de racional aplica-se a um só agente unificado que persegue fins e interesses em seu próprio benefício. Diz respeito às razões para fazer algo desde a perspectiva individual do agente (Rawls, 2000, p. 45). A idéia de razoabilidade, por sua vez, refere-se às razões para fazer algo que pode ser publicamente compartilhado por pessoas que professam concepções de bem diferentes. O razoável tem uma dimensão pública e política que a noção de racional não possui. O razoável não deriva

³⁶ Uma diferenciação que remonta a Kant.

do racional. Antes, associa-se à disposição de propor e acatar os termos justos da cooperação; reconhecendo as conseqüências de seus atos em relação aos outros.

A razoabilidade seria uma disposição que se opõe ao egoísmo, referindo-se a uma sensibilidade moral inerente ao desejo de compromisso com formas de cooperação justa ³⁷. Ela implicaria a idéia de reciprocidade nas relações sociais. Essa visão admite que nas sociedades modernas coexistem doutrinas compreensivas razoáveis, mas que são, em si mesmas, incompatíveis (Oliveira, 1999, p. 163). Essas incluem concepções do que seja valioso, como ideais de amizade, relações familiares e associação, derivados das tradições culturais que emanam da sociedade civil.

Para Rawls (2002), a presença de uma pluralidade de doutrinas compreensivas razoáveis, na modernidade, não constituiria um desastre, mas uma característica permanente da cultura pública da democracia. Ele não admite o critério perfeccionista que estabelece uma “certa concepção de bem como um ideal do Estado, em nome do qual todos os setores sociais deveriam ser organizados, e os indivíduos educados” (Silva, 2003, p. 12). O que terminaria por instaurar um dualismo entre os vários pontos de vista das doutrinas compreensivas e a própria concepção política da justiça. Isso admite uma distinção entre razão pública e razão não pública.

A razão pública é aquela dos cidadãos enquanto tais. Seus conteúdos derivam da justiça que visa ao bem público ³⁸. A razão não pública compreende as reflexões e deliberações pessoais dos cidadãos, inclusive dos cidadãos associados. Segundo Rawls (2000), essa segunda forma de razão não pode ser invocada para a decisão de questões

³⁷ É importante notar que para Rawls a alternativa para a cooperação social é a resistência e a guerra civil (1993, p. 381).

³⁸ Percebe-se, aqui, uma concepção ideal da cidadania como contraponto necessário para um regime constitucional democrático, e capaz de reger os discursos públicos (Farias, 2004, p. 48).

presididas pela razão pública. Para manter a imparcialidade, o Estado não deve favorecer doutrinas compreensivas, sejam elas metafísicas ou epistemológicas.

Sua teoria da justiça ancora-se em um construtivismo procedimental, no qual o que se constrói não é o conteúdo de uma concepção política de justiça, porém os princípios que especificam o conteúdo do direito. O critério de construção dos princípios de justiça que informam a política, em uma sociedade democrática, não é a verdade nem o bem. As concepções de bem integráveis na concepção da justiça, por isso mesmo, hão de ser sempre instrumentais ou políticas.

Desse modo, a capacidade de adotar uma concepção de bem é a de conformar, examinar e buscar racionalmente a concepção de uma vantagem racional (Rawls, 2002, p. 450). Isso inclui um esquema relativamente definido dos fins últimos e dos vínculos com outras pessoas e grupos. A referência ao bem, numa sociedade democrática pluralista, não poderia oferecer apoio suficiente para a noção do que é justo. Um regime constitucional democrático não necessitaria de nenhuma doutrina compreensiva, embora não devesse conflitar com elas, produzindo um consenso sobreposto (Kolm, 2000). Esse consenso sustentaria a concepção política da justiça de modo que não houvesse contradição com os interesses essenciais dos cidadãos.

Nesse arranjo, imaginado por Rawls, todos os bens sociais primários (liberdade, oportunidades, renda, educação e auto-respeito) seriam distribuídos igualmente. Um dos problemas apontados nessa visão tem a ver com o chamado “véu da ignorância” (Rawls, 2002, p. 146). O véu da ignorância põe entre parêntesis o conhecimento das circunstâncias particulares dos agentes, incluindo as desigualdades de nascimento e as contingências arbitrárias. Ele funcionaria como uma espécie de constrangimento, encobrindo

“a história particular de cada um dos participantes do acordo, com seus interesses, crenças religiosas e filosóficas (doutrinas compreensivas), profissão, classe e status social, grupo étnico, gênero, sexo, dotes e habilidades naturais, força, inteligência, participação na distribuição dos ônus e vantagens sociais, inclusive a geração à qual pertence” (Nedel, 2000, p. 58).

O véu da ignorância permitiria apenas as informações necessárias para garantir a racionalidade do acordo. Ele tornaria possíveis escolhas unânimes de uma particular concepção de justiça ³⁹. A questão é que essa igualdade de condições na posse de informações gerais sobre a sociedade é uma abstração (Dworkin, 2003, p. 189). Uma suposição que desconsidera as condições reais de existência dos atores, e torna espúria as condições que estabelecem os termos básicos do contrato social.

Esse ponto de partida foi considerado inadequado (Kolm, 2000; Walzer, 1999; MacIntyre, 2001). Além de romper com as experiências concretas vivenciadas pelas comunidades de pertencimento, assume uma situação hipotética (a posição original) para o exercício da razão pública. Os limites dessa abordagem podem ser vistos também na tensão que se instaura entre os interesses individuais e coletivos (Eisenberg, 2003; Farias, 2004). Segundo Rawls, as pessoas realizam dois movimentos complementares e convergentes: a orientação para a busca da felicidade pessoal (a busca insistente do bem próprio) e a instauração da vida coletiva (a virtude da cidadania). Ele acredita que com a implantação dos princípios de justiça na estrutura da sociedade ocorreria uma mudança de motivação das pessoas.

O interesse individual tenderia a fundir-se com o interesse comunitário, fazendo emergir as relações de cooperação. O desenvolvimento desse processo conduziria a sociedade a uma ampla mobilidade social e consequentemente reduziria

³⁹ De certo modo, Rawls minimiza o fato de que o campo das políticas públicas requer muita informação prévia e muita interação política entre indivíduos, grupos e classes sociais específicos.

as desigualdades. Sua teoria, no entanto, não explica porque nem como essa mudança de interesse seria possível e viável.

Segundo Dworkin (1993), ele pretende, na verdade, justificar o uso de dois princípios de justiça, baseando-se na suposição de que, em condições ideais, os atores sociais transformariam seus interesses individuais em virtudes coletivas. A mesma crítica foi elaborada por Walzer (1999) que duvida que homens e mulheres comuns, com um firme sentido de identidade, com os bens a seu alcance reiterariam uma opção pelo que é comum, a partir de um acordo fictício que exige um alto nível de consciência moral dos sujeitos. Para ele, Rawls constrói um artefato teórico enviesado por um otimismo exagerado em relação à natureza humana, articulando universalismo e particularismo de forma ambivalente.

Com isso, seu sistema analítico dificultaria conjugar de forma adequada liberdade e igualdade. Sua teoria da justiça acaba por ceder demais ao princípio da liberdade na regulação dos bens econômicos e sociais (Sen, 2000; Arnsperger & Van Parijs, 2003), esquecendo que o tratamento puramente formal do princípio da liberdade, mesmo que mediado pelos recursos procedimentais do princípio de justiça pode subsumir o propósito de eliminação das desigualdades sociais, o que deixaria a teoria de Rawls prisioneira dos limites do utilitarismo que ele próprio critica.

De todo modo, para Rawls, a estrutura básica da sociedade deve ordenar-se no sentido de maximizar a disponibilidade de bens primários para os menos privilegiados. Sua concepção de igualdade democrática é temperada por um princípio de diferença (Nedel, 2000, p. 161). A igualdade só deveria governar a repartição da liberdade e das oportunidades de acesso às funções e cargos públicos. Os demais bens, de natureza social e econômica, regidos pelo princípio da diferença, poderiam admitir uma distribuição desigual. Assim justiça não é igualdade, mas equidade. Para ele, o

que deve ser igual é a consideração da liberdade de realizar um determinado projeto de vida racional.

Por isso, a função do Estado seria manter a ordem social, ou seja, realizar a justiça distributiva. Sua concepção de democracia pressupõe que o desafio da política consiste em ir além do simples *modus vivendi*, passar por um consenso constitucional até atingir um consenso sobreposto. Esse consenso seria fruto da participação dos atores nos fóruns públicos e produziria uma forma específica de educação capaz de afetar a própria sociedade ⁴⁰. Sociedade significando uma associação complexa, mais ou menos auto-suficiente de pessoas, que em suas relações mútuas reconhecem certas regras de conduta como obrigatórias. Ela seria formada por um conjunto de instituições com capacidade para formar os indivíduos de acordo com o princípio da justiça, correlacionando “o esquema contratualista da política com uma concepção de sociabilidade não meramente atomística” (Silva, 2003, p. 36), mediante planos de vida racionalmente compostos.

Esse tipo de argumentação, no entanto, também vem sendo considerado como uma forma de utilitarismo indireto (Ricouer, 1997). Ao relacionar a repartição equitativa dos bens não à felicidade, mas à noção de planos de vida racionais, os quais têm de ser resolvidos individualmente ⁴¹, essa idéia revelaria uma circularidade: seria preciso cooperar para se criar um esquema de justa competição e seria preciso competir para se criar um sistema cooperativo eficiente e produtivo. Os críticos de Rawls consideram que ele teria apresentado uma solução de compromisso não

⁴⁰ Configura-se, aqui, o ideal de uma razão pública em que estaria implícita uma concepção desejável de cidadania para um regime democrático. Um ideal dependente de um processo de educação política, sem a qual não seria possível atingir a cultura política de um povo. As instituições educacionais assumem uma importância central na formação dos sujeitos, atuando assim como um agente decisivo na redução das desigualdades sociais e econômicas. As políticas educacionais, além de modularem as instituições básicas que determinam desejos e perspectivas, atuam como corretoras da estrutura social.

⁴¹ Esses planos se constituem nas formas de vida possíveis segundo as quais as pessoas equilibrem seu sistema de fins.

completamente satisfatória (MacIntyre, 2001; Wood, 2003; Caillé, 2003; Taylor, 1998) para responder aos dilemas da formação democrática nas sociedades pluralistas.

2. As Propostas de Fundamentação Democrática no Comunitarismo

Nesse contexto, a noção de bem comum foi retomada em sua ligação com a gênese do vínculo social na abordagem denominada de “comunitarismo” (Bilbeny, 1999; Carvalho, 1999). Os comunitaristas assumiram como ponto de partida um diagnóstico sombrio a respeito dos problemas produzidos pelo liberalismo e sua incapacidade de resolvê-los ⁴².

Uma parte significativa da crítica comunitarista ao liberalismo localiza-se, exatamente, no desenraizamento dos indivíduos em relação às suas comunidades de pertencimento e ao excessivo centramento no “eu” (Dallmayr, 2001) ⁴³. Para os comunitaristas, a liberdade individual e a própria existência humana só é possível no interior de comunidades interdependentes das quais todos nós fazemos parte.

“Apesar das diferenças entre os comunitaristas, podemos dizer que esses têm em comum a ênfase nos valores da comunidade, a crítica às teses universalistas, mais especificamente, às concepções teóricas liberais que procuram princípios universais para a natureza da melhor forma de associação política” (Farias, 2004, p. 51).

Os princípios universalistas abstratos são rejeitados porque são vistos como algo que não têm base real. Para eles, os problemas fundamentais da existência

⁴² A agenda comunitarista, diz Farias (2004), incluiu mudanças significativas nas ciências sociais, introduzindo uma espécie de re-moralização da vida política e social, desde a família e a escola, até a influência de determinados grupos de interesse no âmbito nacional, e, sobretudo, o futuro do Estado de Bem Estar Social democrático no contexto da reestruturação da competição econômica internacional. No entanto, é importante lembrar que os comunitaristas não constituem um bloco homogêneo (p. 50).

⁴³ Não se trata, portanto, de uma simples causalidade o fato de muitas vezes o comunitarismo ser associado, em sentido unívoco, com uma forma sofisticada de relativismo. Isso ocorre pelas semelhanças de suas críticas com as teorizações advindas do campo pós-moderno, o qual tem reverberado um ataque massivo contra a metafísica moderna centrada no sujeito e, sobretudo, contra a idéia de um macro-sujeito que pretende totalizar comunidades inteiras.

humana surgem no interior de associações políticas e suas soluções só podem ser encontradas no âmbito das práticas e das tradições da própria comunidade.

Uma das características dessas associações é que elas dependem da atenção, energia e recursos de seus membros na ativação de projetos coletivos (Guéhenno, 2003). A sociabilidade democrática deve ser gerada ativamente, uma vez que a autonomia do indivíduo se articula com responsabilidade e solidariedade. A afirmação de direitos universais, sem uma mediação comunitária, diluiria a cidadania no anonimato. A inserção comunitária constitui, então, uma resposta aos efeitos destrutivos do individualismo moderno. Com isso, repõem-se no centro do debate político contemporâneo os vetores de uma base moral substantiva como forma de resolução dos problemas gerados pela erosão dos laços sociais. Entretanto,

“o comunitarismo não deveria ser mal compreendido como uma tentativa nostálgica de reconstruir uma noção primordial e abrangente de consenso moral ou como um retorno às comunidades tradicionais. É, pelo contrário, uma tentativa de reformular o ideal democrático em uma sociedade moderna, altamente diferenciada, mas não necessariamente fragmentada. O comunitarismo aprendeu a lição de que, posto em termos atualmente fora de moda, o autogoverno pressupõe a virtude dos cidadãos. Sem autocontrole e controle social ou sem sentimentos intensos de obrigação com comunidades concretas, o autogoverno é impossível” (Paiva, 1998, p. 109-110).

A comunidade é abordada enquanto fundamento, princípio e justificativa racional da sociabilidade e da justiça. A busca exclusiva de interesses privados é apontada como a principal causa da erosão das redes sociais (Kymlicka, 1994), desestabilizando nossas experiências compartilhadas de auto-governo democrático.

Essa preocupação com a comunidade já se encontrava presente “no marxismo em sua formulação do ideal comunista, mas, diferentemente deste, que considera necessária uma revolução destruidora do capitalismo para a construção de uma nova

sociedade socialista” (Carvalho, 2003, p. 290), defende-se que a comunidade já existe sob a forma de práticas sociais e tradições culturais comuns.

A comunidade não é algo a ser construído ou reconstruído (Buber, 1987), mas sim uma instância para ser respeitada e protegida. Nessa perspectiva, o liberalismo está em crise, dentre outros vetores, por sua incapacidade em compreender os significados acerca do que é um bem social. As tradições liberais não conseguem oferecer nenhum argumento convincente a favor de uma concepção positiva de bem a não ser através das premissas implícitas do utilitarismo (Ricouer, 1997). A defesa comunitarista desafia essas premissas ao recorrer a um outro modelo analítico.

Um ponto central consiste precisamente na idéia de que haveria uma continuidade entre a moral individual e aquela que rege o mundo público e a cidadania. Para ser mais exato, assume-se que a identidade é uma construção realizada no interior de uma comunidade de práticas sociais específicas e concretas (MacIntyre, 2001). A partir desse espaço, eles constroem uma análise das relações tensas que caracterizam as ordens sociais no âmbito do Estado-nação.

O Estado é caracterizado como uma comunidade de natureza ético-política. Um sustentáculo para o campo da moralidade pública, ao mesmo tempo em que organiza a atividade política. A política estatal é reinterpretada como a implementação de programas publicamente negociados, mediante um complexo programa formativo dos sujeitos para o exercício da cidadania solidária (Walzer, 1999, p. 93). O Estado não pode, então, ser neutro em relação às diferentes concepções de bem.

Pois, ao fazer isso ele estaria impedido de defender a arena política como uma esfera específica de luta pelo reconhecimento das diferenças (Hirst, 1992). As abordagens comunitaristas tendem a apresentarem-se como uma alternativa às concepções liberais, que acusam de desenvolver uma teoria insuficientemente

igualitária, padecendo de um construtualismo social artificial, assim como de uma inexplicável concepção de neutralidade do Estado.

2.1 A Noção de Igualdade Complexa de M. Walzer

Essa posição foi assumida, dentre outros, por Michael Walzer, autor de *As Esferas da Justiça*. Mesmo ressaltando a importância do debate gerado pelo liberalismo político, sobretudo, nas suas tentativas recentes (Rawls) de equalizar igualdade com liberdade, Walzer partiu da premissa de que em uma sociedade democrática nenhum bem social pode ser concebido fora de um “igualitarismo aberto e complexo”. Segundo ele, cada comunidade avalia os seus bens de maneira distinta e segundo critérios específicos de justiça.

A compreensão compartilhada desses bens emerge dos sentidos que cada comunidade lhes atribui, determinando assim os critérios de distribuição justa de forma congruente com os significados assumidos e “que podem ir da necessidade à igualdade de acesso, à livre troca no mercado” (Estevão, 2001, p. 27). Sua proposta de apresentase como uma espécie de socialismo descentralizado democrático. Ele defende um

“Estado de beneficência forte, operado, ao menos em parte, por funcionários locais e *amateurs*, um mercado restringido, um serviço civil aberto e desmistificado, escolas públicas independentes, a partilha do trabalho duro e do tempo livre, a proteção da vida religiosa e familiar, um sistema de louvores e censuras públicas livre de toda consideração de posição ou classe social, o controle por parte dos trabalhadores de companhias e fábricas, a atividade política dos partidos, movimentos, reuniões e debates públicos” (Walzer, 1993, p. 327).

Segundo Walzer, se realmente endossamos os valores da igualdade e do pluralismo democrático, devemos aceitar os diferentes padrões que as comunidades adotam quando avaliam a justiça e suas disposições sociais.

Os bens não são formas abstratas, como algo que se pode ou não desejar, de acordo com as preferências individuais por determinado objeto ou estilo de vida. Os bens e seus significados são o meio crucial das relações sociais (Walzer, 1999). Cada bem, devido ao seu significado para os sujeitos considerados contextualmente, atua dentro de sua própria “esfera”, devendo ser distribuídos segundo sua lógica própria ⁴⁴.

Ele define dois critérios de justiça para a distribuição dos bens especificamente selecionados. O primeiro princípio defende que a comunidade deve assumir a responsabilidade, sem coação, pelos seus membros. O segundo princípio afirma que cada bem gera um conjunto de razões pertinentes à sua distribuição, que são inerentes ao significado que a comunidade lhe atribui.

Assim, seu argumento sobre a justiça distributiva baseia-se em duas idéias fortes. A primeira é que quando ao pensar em justiça, somos influenciados por um sentido básico do valor de um determinado padrão para a vida comunitária. A segunda é que respeitar nossos bens significa não permitir que indivíduos dotados de um conjunto de habilidades busquem bens que restrinjam as possibilidades dos sujeitos que possuem necessidades e capacidades divergentes de seguirem com êxito seus próprios caminhos e escolhas. São idéias que nenhuma sociedade pluralista que se queira democrática pode, *a priori*, rejeitar (Estevão, 2001). Elas nos lembram, contra a abordagem individualista, que é preciso ancorar o direito aos bens numa certa

⁴⁴ Bem se refere, aqui, tanto a direitos quanto a recursos. Pertença a uma comunidade, segurança, educação, dinheiro, trabalho, amizade, igualdade, etc. Uma concepção bem distinta da que defende Rawls, cuja noção de bens primários refere-se àquilo que todo sujeito racional quer e deseja: direitos, liberdades e oportunidades.

qualidade de vida para toda uma comunidade. A única forma de resolver o problema da especificação mesma dos direitos, e de julgar entre eles quando conflitam seria encará-los como componentes fundamentais no modo de vida.

Os direitos não podem se referir apenas à proteção dos objetivos individuais dos atores, mas deve levar em consideração também a qualidade da interação entre as pessoas. Os sujeitos são considerados ativos na criação de sentidos sociais. A justiça distributiva não tem um caráter universal, pois o critério de distribuição é interno a cada esfera distributiva. Logo, segundo Walzer (1999),

“nunca houve um critério único, ou um conjunto único de critério inter-relacionados, para toda a distribuição. O mérito, a qualificação, a linhagem, o sangue, a amizade, a necessidade, o livre intercâmbio, a lealdade política, a decisão democrática: tudo isto teve lugar, junto com outros fatores, em difícil coexistência, invocado por grupos em competição, confundidos entre si (...). Os princípios de justiça são em si mesmos plurais na sua forma; bens sociais distintos deveriam ser distribuídos por razões distintas, com recurso a diferentes procedimentos e por distintos agentes; e todas estas diferenças derivam da compreensão dos próprios bens sociais, a qual é produto inevitável do particularismo histórico e cultural” (p. 18-19).

Os bens sociais são concebidos no interior de uma esfera distributiva que guarda estreita relação com os significados dos bens. Essa é a razão do conceito de “igualdade complexa”, o qual implica que cada bem deve ser distribuído de acordo com o seu significado para cada grupo social. Essa concepção visa impedir a dominação pela qual um grupo pode vir a utilizar o seu controle sobre um determinado bem para filtrar o acesso ou para transformar o sentido social de um outro bem.

“Walzer espera lidar com o problema da consciência falsa, sem recorrer a critérios supostamente universalistas, como algum conjunto de necessidades humanas básicas. A dificuldade é que nossa avaliação de quais os bens que nos interessam tem sua origem na percepção dos

significados compartilhados. Uma vez que este consenso entre em colapso, enfrentamos o problema de julgar, entre diferentes concepções, o lugar onde estão situados os nossos interesses, tendo como ponto de partida as incomensuráveis interpretações de nossas necessidades” (Bellamy, 1994, p. 423).

O erro dos liberais consistiria em “pensar que se pode identificar os direitos dos outros, e, ao mesmo tempo, ignorar completamente os valores que tornam a vida significativa e satisfatória” (Idem, p. 425) ⁴⁵. Para Walzer (1999), a fonte de nossos objetivos e das nossas obrigações origina-se do bem comum, ou seja, daqueles valores e bens importantes para a vida social e que proporcionam a precondição para ela. A definição do que é o “bem” não deriva de uma contingência histórica.

Essa idéia tem repercussões significativas para a compreensão do processo democrático, uma vez que as condições para o exercício da autonomia, por exemplo, não são tomadas em dissociação com o seu exercício. As opções disponíveis condicionam o tipo de escolha política que fazemos. Mas sua posição também não é isenta de problemas (Elster, 1994), sobretudo, no que diz respeito às versões particularistas de justiça e que podem se colocar como incompatíveis com os próprios direitos dos indivíduos. Nesse sentido, admite-se que Walzer

“separa radicalmente a questão do justo da questão do bem: a primeira se refere exclusivamente aos princípios e às normas de equidade ou imparcialidade capazes de fundar a coexistência da pluralidade de concepções de bem que, nas condições da moderna cultura liberal, não poderiam pretender legitimamente a um reconhecimento público universal; a segunda diz respeito à definição dos valores e dos fins que determinam a identidade própria das pessoas e das comunidades, bem como sua orientação no mundo” (Caillé, Lazzeri e Senellart, 2004, p. 652).

⁴⁵ É interessante ressaltar a proximidade das idéias walzerianas de pluralidade dos princípios de justiça e a proposição de uma antropologia das competências dos atores sociais de Boltanski e Thévenot (1991). Segundo esses autores, a vida social consistiria na organização de compromissos entre vários “mundos” ou como eles denominam “grandezas” (formas de bem comum consideradas legítimas), mediante formas específicas de coordenação da ação, ampliando o conceito de justiça como uma idéia que precisa reconhecer uma pluralidade de formas de grandeza necessárias para justificar uma ação social.

O projeto comunitarista de Walzer dissociaria o domínio do justo (universal) do domínio do bem (particular), na medida em que a pluralidade de concepções particulares do bem não poderia ser fundada universalmente.

Ele terminaria por confundir também universalidade com neutralidade. A avaliação do justo implicaria uma “estrutura hermenêutica particular” (Idem, p. 654), ou seja, ao reunir as significações múltiplas (e irreconciliáveis) que são atribuídas pelos cidadãos aos bens sociais, sua concepção de justiça terminaria por assimilar os princípios do liberalismo pluralista.

2.2 Os Bens Irredutivelmente Sociais e a Política do Reconhecimento de C. Taylor

Por essa razão, mesmo concordando com Walzer a respeito da idéia de que os relatos dos processos sociais derivados em termos do utilitarismo e do individualismo liberal têm de ser abandonados porque não conseguem lidar com o fato de que todos os atos e escolhas individuais têm como locus uma comunidade, Charles Taylor pretende evidenciar que um bem social não pode ser decomponível em esferas específicas e justapostas de valorização. Segundo Taylor (2000), não há porque desenvolver uma visão da sociedade como constituída por vários mundos ou esferas de distribuição dos bens. Para ele, a própria cultura pode ser o locus de bens (p. 152). Algo só é considerado um “bem” porque a cultura tornou isso possível.

Não é possível distinguir a cultura dos próprios bens, como se esses últimos fossem uma condição contingente da cultura. Isso não faz sentido, uma vez que “a cultura tem um vínculo essencial com aquilo que identificamos como bem” (p. 153). C. Taylor considera que a modernidade liberal guarda uma herança positiva, que

precisa ser resgatada, sugerindo uma nova articulação entre a questão política do bem comum e a questão ética da vida boa. Sua teoria do reconhecimento social busca reinterpretar fenômenos como o declínio do espírito cívico, o desinteresse pela coisa pública e a importância crescente dos processos jurídicos na vida coletiva e privada.

Taylor sugere uma nova fundação do político a partir da compreensão dos bens chamados de irredutivelmente sociais, que à “diferença dos bens convergentes que decorrem da simples confluência de interesses particulares” (Caillé, Lazzeri e Senellart, 2004, p. 657). Bens convergentes retiram o seu valor do fato de serem imediatamente comuns, desenvolvendo-se na partilha de ações coletivas. Essa idéia tem implicações fundamentais para a compreensão do laço social, da liberdade e do pluralismo. Ela admite que o interesse que cada cidadão partilha com os outros não tem uma natureza apenas instrumental, mas ontológica.

Em outras palavras, sua realização enquanto indivíduo humano passa pela dimensão pública, sem, no entanto, se reduzir a ela. A sutileza dessa argumentação reside no esforço em tornar claras as questões ontológicas subjacentes ao debate entre liberais e comunitaristas. Esse debate, diz Taylor (2000) tende a entrelaçar questões ontológicas com questões de defesa. As questões ontológicas referem-se aos fatores que explicariam a ordem social em última instância ⁴⁶. Enquanto as questões de defesa dizem respeito à posição moral ou política que se adota a partir daquelas. Nesse último caso, teríamos a imensa gama de opções que, nos extremos, dão lugar ora às liberdades e aos direitos individuais, ora à vida comunitária e ao bem das coletividades. Ao serem confundidas liberais e comunitaristas descrevem suas visões como algo incompatível.

“Assumir uma posição ontológica não equivale a defender coisa alguma; contudo, ao mesmo tempo, o ontológico ajuda de fato a

⁴⁶ Derivando-se daí a polêmica secular entre “atomistas” e “holistas” metodológicos.

definir as opções que é importante sustentar por meio da defesa. Essa última conexão explica que as teses ontológicas podem estar longe de ser inocentes. Sua proposição ontológica se verdadeira pode mostrar que a ordem social favorita de seu vizinho é uma impossibilidade ou acarreta um preço que ele ou ela não leva em conta. Mas isso não nos deve induzir a pensar que a proposição equivalha a defesa de alguma alternativa” (Idem, p. 199).

Essa distinção é imprescindível porque sem ela não se compreenderia a comunidade e a cultura no seu papel constitutivo, ou seja, como fator essencial na formação das identidades e processos de auto-compreensão e compreensão do outro. O problema é que a teoria social, segundo Taylor, teria eclipsado o pensamento ontológico em função da hegemonia do liberalismo, produzindo um afastamento da visão holística da vida social em contraposição a um atomismo que se transformou em senso comum no debate social.

Entretanto, a tradição liberal falharia ao conceber o *self*, enquanto sujeito de direitos, como um *self* desenraizado (Taylor, 1998), que ao não fazer referência a uma identidade cultural constituída socialmente, acaba por validar uma concepção supostamente neutra de cidadania. A cidadania seria identificada, nessa tradição, às formas de participação política mediante procedimentos consensuados.

Uma identificação que só é possível pelo fato de não relacionar o cidadão a uma comunidade, e, também, pela definição negativa da idéia de liberdade ⁴⁷. Em uma perspectiva oposta, cidadãos de repúblicas antigas se identificavam com a polis na medida em que suas instituições eram consideradas expressões deles mesmos, um reflexo de sua dignidade pessoal. Uma visão positiva da liberdade, a qual criaria os laços de solidariedade necessários para a participação na vida pública.

⁴⁷ Em seus próprios termos: “Há uma distinção amplamente ignorada, ou caracterizada de modo errôneo, no pensamento pós-cartesiano: a que separa questões que são para mim e para você, de um lado, e aquelas que são para nós, do outro” (Taylor, 2000, p. 205).

Obviamente, Taylor (1998) não pretende defender um retorno à essas democracias antigas, o que ele busca, antes de tudo, é evidenciar que o Estado-nação moderno nasceu vinculado a uma determinada ideologia, o liberalismo, que forjou uma imagem específica da formação da identidade nacional.

Essa ideologia e essa formação cultural tiveram o efeito de ocultar aspectos importantes do funcionamento da realidade social. Aspectos que os comunitaristas estariam tentando resgatar. O ponto principal seria a compreensão de que os modelos diferenciados de como vivemos juntos estão vinculados a percepções distintas de *self* e identidade (Taylor, 2000, p. 182). Dessa ótica, não importa se o Estado está expandido para assegurar direitos sociais, ou reduzido ao papel de garantir somente direitos políticos e civis. O fato é que cidadãos são definidos como membros desse Estado que, por um lado, exige lealdade e respeito à cultura nacional e, por outro, fornece proteção aos direitos dos sujeitos. Isso significa que

“em uma república efetiva, a felicidade de um sujeito prático supõe, com efeito, o reconhecimento social de sua dignidade de cidadão, quer dizer, de sua capacidade de desenvolver publicamente sua liberdade” (Caillé, Lazzeri e Senellart, 2004, p. 657).

Essa idéia leva Taylor a repensar a concepção de cidadania universal prevalecente no cenário político contemporâneo; uma cidadania diferenciada ou profunda. Diferenciada porque levaria a sério a pluralidade cultural e as exigências, por parte das minorias, de reconhecimento e de preservação de suas identidades específicas. Profunda porque a nação teria que ser determinada por meio de uma comunidade de tradições culturais e práticas sociais compartilhadas.

“Os cidadãos de um Estado-Nação, então, não compartilham necessariamente das mesmas identidades sociais, nem das mesmas tradições culturais e padrões de valor. Além de serem membros de uma mesma nação, são talvez acima de tudo, membros de grupos culturais diferenciados. Não é o caso em que toda pessoa com o mesmo estatuto legal como cidadão compartilha da mesma linguagem e cultura. Além disso, é exatamente nestes contextos socioculturais concretos que o ser humano forma sua identidade e sua mente” (Bannell, 2001, p. 183).

A vida humana é vista como essencialmente dialógica. A própria construção da identidade seria realizada em diálogo com, e às vezes contra, as coisas que os outros que são significativos pretendem enxergar em nós (Bilbeny, 1999). A gênese de uma identidade requer a aquisição de linguagens compartilhadas, através da interação social com a comunidade. Essa compreensão “situada” das *fontes do self* explicaria a demanda de ser “reconhecido” como uma expressão das lutas políticas do final do século XX (Taylor, 1998, p. 29).

“O fato de que nossa identidade é construída socialmente, é negociada através de diálogo com os outros, tem implicações importantes também no nível sócio-político. Uma parte do significado do Self dialógico é que temos que entender os seres humanos como existindo inevitavelmente (no sentido de que não podemos negá-lo) em um espaço ético, ou seja, descrições deles mesmos com autocaracterizações éticas que situam a pessoa em relação a padrões, normas e valores” (Bannell, 2001, p. 184).

Não se trataria apenas de defender uma representação melhor da realidade comunitária. Mas situar essa realidade com relação a sua importância para nós, a qual é construída culturalmente e só poderia ser expressa pela fala. A linguagem teria a função não apenas de descrever um estado de coisas, mas, principalmente, de nos propiciar uma nova visão da realidade. É essa dimensão expressiva da linguagem que ele denomina de “racionalidade”. Buscar racionalidade significa engajar-se em articulações novas e sucessivas. Somos seres racionais pelo fato de buscarmos mediante uma articulação reflexiva com os outros um *insight* mais profundo dos bens

sociais. Esse argumento desafia a prioridade do direito sobre o bem, da norma sobre o valor. A ação social não pode ser baseada em princípios abstratos de direito. Alguma concepção de vida boa precisa existir para fornecer a auto-compreensão necessária para a ação e para a integração social dos sujeitos.

Taylor (1997) recupera um valor comumente esquecido da cultura política moderna: a autenticidade. As exigências por reconhecimento teriam surgido deste “ideal de autenticidade” (p. 241), que teve, é verdade, sua expressão inicial na política do universalismo que enfatizou o tratamento igualitário de todos, mas que se revela, mais profundamente, nas políticas modernas do comunitarismo ⁴⁸.

O ideal de autenticidade, nessa última perspectiva, conduziu as sociedades modernas à aceitação de um princípio da diferença. Esse princípio é o que permite evitar tanto a assimilação indiscriminada das identidades específicas, quanto para impedir uma falsa homogeneidade no tratamento das demandas dos grupos sociais concretos. Uma sociedade democrática pode ter um compromisso forte com uma definição substantiva de bem tratando suas “minorias”, inclusive aquelas que não compartilham dessa visão, graças à defesa dos bens irredutivelmente sociais.

3. A Teoria Habermasiana entre o Liberalismo e o Comunitarismo

Em estudos recentes, Habermas (1997a; 1997b; 1998) tem oferecido uma solução oposta aos argumentos de Taylor para a integração política em sociedades pluralistas. Ele identifica a solução tayloriana com o modelo republicano. O aspecto positivo desse modelo, diz ele, reside no fato dele se apoiar em um sentido

⁴⁸ Esta visão contrasta, diretamente, com a noção de cooperação social da Rawls. Para ele, a cooperação é guiada por regras reconhecidas publicamente e procedimentos reguladores, que devem funcionar independentemente das concepções de bem e dos padrões de valor.

radicalmente democrático de uma auto-organização da sociedade. Contudo, considera problemática a idéia de que o processo democrático precise depender de uma visão substantiva de bem, e consequentemente das “virtudes dos cidadãos”.

Habermas (2002) propõe um terceiro modelo baseado nas condições de comunicação, sob as quais os processos políticos podem alcançar resultados racionais. Ele assume uma perspectiva do médium lingüístico não “expressivo”, como em Taylor, mas deliberativo.

“Quando se faz do conceito procedimental da política deliberativa o cerne normativamente consistente da teoria sobre a democracia, resulta daí diferenças tanto em relação à concepção republicana do Estado como uma comunidade ética, quanto em relação à concepção liberal do Estado” (p. 278).

Suas críticas não se limitam, portanto, ao comunitarismo. A própria tradição liberal apresenta sérias limitações analíticas, apesar da sua contribuição para o entendimento da justiça através da universalização dos direitos iguais. Os pressupostos do liberalismo delimitam os direitos individuais como garantia para um tratamento igual a todos os cidadãos. O Estado de direito deveria assim se manter neutro em relação a quaisquer objetivos fundamentais e de qualquer concepção forte de bem comum. O problema com essa visão, segundo Habermas (2002), reside na idéia de que é possível julgar entre concepções antagônicas independentemente do contexto, desengajando a razão das formas concretas de vida.

“A leitura liberalista da autodeterminação democrática mascara, contudo, o problema das minorias inatas, que é percebido com maior clareza a partir do ponto de vista comunitarista, assim como do ponto de vista intersubjetivista da teoria do discurso. O problema também surge em sociedades democráticas, quando uma cultura majoritária, no exercício do poder político, impinge às minorias a sua forma de

vida, negando assim aos cidadãos de origem cultural diversa uma efetiva igualdade de direitos. Isso tange questões políticas, que tocam o auto-entendimento ético e a identidade dos cidadãos” (p. 164).

Nessa ótica, o princípio do igual respeito só é válido “na forma de uma autonomia, protegida legalmente, que qualquer pessoa pode usar para realizar seu projeto de vida pessoal” (Idem, p. 112). A análise dos processos democráticos deveria mostrar que é possível incorporar a diferença mantendo universais independentes do contexto. Seu modelo pretende, então, acolher elementos de ambas as tradições.

“A teoria do discurso acolhe elementos de ambos os lados e os integra no conceito de um procedimento ideal para o aconselhamento e a tomada de decisões. Esse procedimento democrático cria uma coesão interna entre negociações, discurso de auto-entendimento e discursos sobre a justiça, além de fundamentar a suposição de que sob tais condições se almejam resultados ora racionais, ora justos e honestos. Com isso, a razão prática desloca-se dos direitos universais do homem ou da eticidade concreta de uma determinada comunidade e restringe-se a regras discursivas e formas argumentativas que extraem seu teor normativo da base validativa da ação que se orienta ao estabelecimento de um acordo mútuo, isto é, da estrutura da comunicação lingüística” (Habermas, 2002, p. 278).

A estratégia consiste em associar direitos universais com o reconhecimento da pluralidade cultural, superando a suposta incompatibilidade entre direitos universais e os fins coletivos de grupos culturais específicos. Segundo ele, “uma teoria de direitos compreendida corretamente requer uma política de reconhecimento que proteja a integridade do indivíduo nos contextos de vida” (Habermas, 1998, p. 113). Mas, se o princípio da diferença é essencial para a formação do indivíduo, a universalidade das normas é importante para a formação de uma vontade coletiva no bojo de uma nação pluralista, que mesmo não sendo homogênea em termos de tradições culturais, pode se constituir como uma comunidade política integrada.

No entanto, o argumento habermasiano não torna a efetivação de uma política democrática dependente de um conjunto concreto de cidadãos capazes de agir, mas sim da institucionalização dos procedimentos que lhe digam respeito.

Sua teoria conta com a intersubjetividade presente em processos de entendimento mútuo que se realizam, por um lado, na forma institucionalizada e, por outro lado, na rede de comunicação formada pela opinião pública politizada ⁴⁹. Essa dupla codificação “toca a dimensão de fechamento e inserção” (Habermas, 2002, p. 149), uma vez que uma “nação de cidadãos” é composta por indivíduos que incorporam as formas de vida dentro das quais se desenvolve sua identidade. Portanto,

“naquilo que é relevante para o seu caráter, as pessoas são como entroncamentos numa rede adscritícia de culturas e tradições. A composição contingente do povo de um Estado determina também implicitamente o horizonte das orientações de valor, dentro do qual ocorrem conflitos culturais e os discursos de auto-entendimento ético-político. Junto com a composição social da cidadania também muda esse horizonte de valores” (p. 165).

Com isso, ele pretende defender as pessoas individuais, mesmo quando sua integridade dependa da estrutura das relações de reconhecimento mútuo. É o cerne do que Habermas denomina de inclusão com sensibilidade para as diferenças. Esse princípio corresponde à imagem de uma sociedade descentralizada que se diferencia e se autonomiza, a partir da opinião pública em um contexto propício à identificação e resolução de problemas pertinentes à sociedade como um todo.

A chave dessa idéia, como se sabe, é a chamada “pragmática universal” (White, 1995; Araújo, 2004). É com base nos seus pressupostos que ele extrai os fundamentos para uma versão intersubjetiva e pós-metafísica de agência racional.

⁴⁹ Ele escapa, simultaneamente, da idéia de um todo social completamente centrado no Estado e da percepção de que a totalidade social seria um sistema regulado (de forma anônima) pelas regras de funcionamento do mercado (Eisenberg, 2003).

Habermas (1997a; 1990) defende uma concepção processual da racionalidade como princípio indispensável para que os cidadãos sejam capazes de chegar a um entendimento sobre quais interesses estão justificados.

Isso só é possível se podemos nos distanciar dos contextos de vida específicos e das concepções de bem comum que eles carregam. Como justificar, então, a defesa de uma política de reconhecimento? Sua resposta está centrada na distinção entre autonomia privada e autonomia pública, bem como no vínculo desta última com o uso público da razão. Com base nessa distinção, pessoas como indivíduos privados deveriam ser diferenciados de cidadãos pelo fato de que cidadãos exercem autonomia pública (Habermas, 2003, p. 259). Além disso, as condições para a existência de “ordens legítimas” a que os cidadãos possam seguir e guiar suas ações, no âmbito de sociedades pluralistas só seria possível por meio de um processo de formação da vontade política. Assim, seria possível equalizar

“essa característica bifronte da nação (moderna), que se abre para dentro e se fecha para fora, já fica nítida no significado ambivalente do conceito de liberdade. A liberdade particularista de um coletivo que afirma sua independência nacional diante do exterior apresenta-se apenas como um invólucro protetor para as liberdades individuais dos cidadãos, realizadas no interior (...), e a qualidade de membro, livremente assumida e garantida por direitos subjetivos, numa comunidade política voluntária” (Habermas, 1998, p. 150).

O resultado desta equação, no entanto, é bastante problemático. A cidadania democrática não precisaria estar enraizada em uma identidade cultural, entretanto seria preciso que todo cidadão fosse socializado numa cultura política comum.

“Apesar do fato de que esta idéia da formação discursiva da vontade política estende o político de uma esfera pública política que vai além do Estado para abraçar a sociedade civil, é necessário questionar seus

fundamentos filosóficos e socioculturais. Ou seja, parece que o fundamento sociocultural é uma organização socioeconômica capitalista, com uma política liberal, que foi elevada ao nível de uma condição necessária ao exercício da racionalidade. E o fundamento filosófico, na noção de uma comunidade de comunicação ideal, tem o efeito de desvincular sua concepção de reflexividade das condições materiais de existência, inclusive lingüísticas. Habermas trabalha com idealizações fortes do *Self* e da razão, na forma de um *Self* pós-convencional e uma razão comunicativa que se fundamenta na organização interna da fala. Mas são essas idealizações que são problemáticas, precisamente por serem situadas em formas de vida concretas e, ao mesmo tempo, separáveis delas” (Bannell, 2002, p. 195-196).

Outro ponto controverso relaciona-se com o potencial da socialização comunicativa para gerar os recursos semânticos, dos quais a noção de bem comum depende. Habermas desconsidera que um aumento exagerado da avaliação crítica das pretensões de validade pode levar não a um entendimento compartilhado pela argumentação (Apel, Oliveira e Moreira, 2004), mais a uma erosão das práticas tradicionais que têm sido, historicamente, o recurso principal dos sujeitos na sua tentativa de compreender sua relação com a sociedade.

Não é tão obvio que o conhecimento especializado, gerado nas chamadas culturas de *experts* em ciência, direito e moralidade e arte, possa fornecer um substituto para os recursos semânticos gerados pela tradição. O modelo de reflexividade, sugerido por Habermas, poderia servir inclusive para desmontar as condições culturais necessárias para manter o vínculo social, que são geradas por tradições e práticas sociais.

Essas críticas têm implicações para a própria compreensão democrática. No âmbito do Estado de direito seria preciso levar em conta tanto o processamento institucionalizado dos problemas, como a mediação dos respectivos interesses, regrada segundo procedimentos. A questão, no entanto, é que nas arenas políticas quem se

defronta são agentes coletivos (e não indivíduos), que discutem sobre objetivos comuns e acerca da distribuição dos bens públicos (Goyard-Fabre, 2003). Agentes coletivos que, ademais, buscam se defender contra a desconsideração de sua dignidade.

O ideal deliberativo “tende a supor que, quando é eliminada a influência do poder político e do poder econômico, a maneira de falar e compreender será idêntica para todos” (Young, 2001, p. 370). Sabe-se que Habermas não nega as diferenças culturais. Os participantes de um debate característico de uma democracia comunicativa partem frequentemente com diferenças de cultura, interesse e preferência, mas o objetivo do procedimento discursivo consiste em criar interesses comuns que todos possam compartilhar. O problema é que para atingi-lo é necessário transcender as diferenças iniciais. Mais uma vez, Young recorda que esse mecanismo pode gerar um processo de exclusão sutil, haja vista que na “situação de discussão em que os participantes são diferenciados com base em cultura de grupo e posição social, e em que alguns grupos têm privilégios materiais ou simbólicos maiores que outros, os apelos a um bem comum tenderão a perpetuar tais privilégios” (p.376).

Além disso, não existiram motivos ou estruturas para que grupos situados diferentemente entrem em discussão democrática se não compartilham, previamente, algum sentido de pertencimento. Essas questões só são plenamente resolvíveis transcendendo o universalismo liberal e o particularismo comunitarista, pois essas abordagens, em todas as suas vertentes, não conseguem lidar com a questão da liberdade e da igualdade de forma complexa.

Ao contrário do que acredita Habermas, não se trata apenas de compor uma teoria democrática sintetizadora dos princípios centrais dessas tradições. A questão democrática, na atualidade, implica conceitualizar o reconhecimento cultural e a igualdade social de forma convergente (Farias, 2004; Apel, Oliveira e Moreira, 2004).

O empreendimento sintético da teoria democrática habermasiana não consegue se liberar completamente da tradição liberal moderna. Ele ainda concebe a política como uma esfera estrita de articulação de interesses.

Na medida em que a relação das instituições da sociedade civil com o Estado permanece definida em termos de articulação de interesses, sua proposta “permanece sob o império da economia política” (Eisenberg, 2003, p. 62). Isso significa que a proposta de Habermas ainda padece de uma artificialidade no processo de explicação da formação política da vontade dos cidadãos. Sua teoria subentende

“um momento artificial no qual o ‘eu’ espontâneo (*persona naturalis*), habitante do mundo da vida, converte-se em um ‘eu’ moral (*persona moralis simplex*) capaz de se inserir no subsistema da política. Somente este último, detentor dos meios necessários à participação na formação e reprodução das instituições da sociedade civil, pode efetivamente tornar-se membro ativo da esfera pública política habermasiana” (Idem, p. 61) .

Nesse cenário, há pelo menos duas décadas o M.A.U.S.S. (Movimento Anti-Utilitarismo nas Ciências Sociais) vem despertando a atenção das ciências sociais para os dilemas gerados pela “axiomática do interesse” (Caillé, 2003; 1997; 2002) e suas repercussões na análise dos fenômenos sociais, incluindo os processos democráticos. A fecundidade dessa discussão, denominada de crítica anti-utilitarista (Dosse, 2003), iniciou-se, ainda no início do século XX, com os trabalhos desenvolvidos por Marcel Mauss, sobrinho de E. Durkheim, responsável por um legado teórico seminal na tradição sociológica francesa. As possibilidades abertas por suas análises sobre o fenômeno da dívida permitem rediscutir a questão democrática na modernidade.

A existência social dos indivíduos tem estado na dependência da economia de mercado, a qual vem se revelando incapaz de promover a integração social de todos os sujeitos. A expansão da economia mercantil tem sido responsável pela exclusão de

contingentes, cada vez mais amplos de indivíduos. Ao mesmo tempo, o tecido social apresenta-se cindido em várias esferas compartimentadas e estanques.

O próprio Estado, encarregado de recompor os processos de coesão social, não consegue superar as fraturas existentes (Perret & Roustang, 1996; Roustang, Laville, Eme, Mothé, Perret, 1997; Castel, 1998). É neste cenário de contradições e impasses que a compreensão da dádiva permite apreender um significado mais concreto para as “dimensões da justiça e da solidariedade” (Cardoso, 2004, p. 123). Trata-se de uma teoria sistêmica complexa que parte do pressuposto de que os processos simbólicos são ontologicamente anteriores aos processos materiais e instrumentais ⁵⁰.

No modelo teórico da dádiva, os fatos sociais não constituem uma realidade bruta, mas um sistema eficaz de símbolos que se inscrevem na vida do indivíduo. Mauss (1974) deixou claro não existir mais escolha entre o indivíduo e o coletivo. Fato social total, a dádiva seria uma experiência capaz de concretizar as tensões entre indivíduo e sociedade, entre liberdade e obrigação ⁵¹. Nenhuma ação humana seria puro cálculo estratégico, ou apenas pura gratuidade, mas uma mescla de pulsões irredutíveis e fundamentais da existência social: prazer, interesse, dever, doação.

O sistema da dádiva permite entrever os processos de socialização como “transcendentes” aos modelos deterministas de integração social, ligando-se a uma nova ontologia do ser social que conduz à experiência “de pertencer a uma comunidade que, longe de limitar a personalidade de cada um, ao contrário, a

⁵⁰ Sobre a noção de sistema e suas implicações na análise dos fenômenos sociais consultar os trabalhos de Luhman (1996) e Vasconcellos (2002).

⁵¹ A inteligibilidade desse argumento encontra-se no fato da dádiva operar, simultaneamente, no plano das *socialidades primárias* (família, amigos, vizinhos etc.) e das *socialidades secundárias* (Estado, Mercado, Ciência). No primeiro âmbito, ela delimita diretamente a sobrevivência da instituição social num contexto de prevalência das relações interpessoais sobre as relações funcionais. No segundo plano, ela opera instituindo indiretamente a organização social num contexto de prevalência das relações funcionais, mas materializando-se pelo valor da confiança na base dos contratos coletivos (Caillé, 2003).

expande” (Godbout, 1998, p. 14). Ele propõe uma explicação para a experiência da solidariedade comunitária que não contradiz, nem dissolve a afirmação da identidade.

Desse modo, ao examinar a problemática da dádiva, Mauss acabou por desvelar um tipo de relação social que permite integrar as chamadas “obrigações recíprocas” na análise das questões sociais. Esse ponto é fundamental uma vez que torna possível demarcar um terceiro princípio, para além da redistribuição e do reconhecimento, na compreensão dos processos sociais: o princípio da reciprocidade ⁵². O problema da natureza ambivalente da reciprocidade passou a suscitar debates cruciais para a teoria sociológica contemporânea, em geral, e para as teorias democráticas, em particular.

Com o modelo de reciprocidade materializado na dádiva (Vandenbergue, 2004), apreende-se uma nova relação entre os sujeitos na determinação e no uso dos seus “bens” que revela os contornos de uma forma radical de democracia. Descobre-se que a circulação social de objetos pode reger-se por outras motivações que não os interesses utilitários. Os bens sociais podem circular na perspectiva, não apenas do enriquecimento ou sobrevivência física dos indivíduos, mas também para criar, manter ou regenerar o próprio laço social.

4. O Paradigma da Dádiva para além das Abordagens Liberais e Comunistaristas

A troca de dádivas foi descrita por M. Mauss em seu célebre “*Ensaio sobre o Dom. Forma e Razão da Troca nas Sociedades Arcaicas*”, publicado originalmente em 1924. Ao analisar um conjunto significativo de material etnográfico, junto aos habitantes da orla do Pacífico e do noroeste da América do Norte, Mauss descobriu

⁵² Habermas, ao contrário, sucumbe ao imperativo da representação, e ao conceito de interesse a ele vinculado, subjacente ao modelo de socialização defendido por G. Mead (Eisenberg, 2003).

uma prática de intercâmbio sócio-cultural ancorado em um complexo sistema de prestações e contraprestações, cuja característica central era a oferta de presentes.

A sistematização dessa forma de intercâmbio, menos que uma descrição de fatos sociais exóticos, constitui-se em uma teoria empiricamente fundamentada (Vandenberghe, 2004). Os resultados a que Mauss chegou foram os seguintes: as dádivas caracterizam-se pela presença de atores coletivos que compartilham práticas de intercâmbio; o que se troca não são apenas bens econômicos; a circulação de riquezas seria apenas um dos termos de um contrato muito mais amplo e permanente de trocas de delicadezas, ritos, serviços, festas, etc.; e, a regra do dom - liberdade e obrigação de dar, liberdade e obrigação de receber, liberdade e obrigação de retribuir. Esse conjunto de premissas permite visualizar seu problema sociológico:

“Ela (a dádiva) é livre e, ainda assim, coativa; não pode ser imposta e, no entanto, é obrigatória. A dádiva é livre porque pressupõe a espontaneidade do ego, sendo, entretanto, socialmente coativa. Com efeito, um olhar mais cerrado revela que a dádiva envolve uma tripla obrigação: a. obrigação de ego em dar livremente; b. obrigação de alter em aceitar a oferta de ego; c. obrigação de alter em retribuir a oferta de ego. Contudo, obrigação de dar, de receber e de retribuir a dádiva não é forçada. Espera-se que dê, mas não se pode forçar qualquer indivíduo a dar, a receber ou a retribuir o dom” (Vandenbergue, 2004, p. 109).

A observação empírica da dádiva nos coloca então diante de três obrigações: dar, receber e retribuir. E, é aqui que reside a originalidade desse paradigma, pois a reciprocidade instaurada não constitui nem uma propriedade física dos objetos trocados, nem uma condição subjetiva imanente, e portanto, transcendental ao ato mesmo de troca. A dádiva é percebida como um ciclo e não como uma ação isolada.

Mais exatamente, a dádiva constitui um sistema o qual permite revelar os pontos frágeis da argumentação dominante tanto na tradição liberal quanto na tradição

comunitarista. Nenhum desses modelos consegue explicitar o ciclo da dádiva, haja vista o modo particular de valorização da liberdade e da obrigação nesse sistema.

Rejeita-se o modelo de interiorização das normas que se impõem de forma externa aos atores sociais. O modelo da dádiva é “o único sistema de ação que incita seus membros a aumentarem a liberdade dos outros membros” (Godbout, 2002, p. 78), opondo-se às teorias da escolha racional. Contudo, isso não implica a rejeição da idéia de que os sujeitos agem em função de normas e valores, como querem os comunitaristas. O sistema da dádiva não elimina a dimensão da “obrigação” nas relações com os outros e com a sociedade.

Os parceiros do dom estão quase sempre em um “estado de endividamento mútuo”. Por isso, “os membros de um sistema do dom mantêm uma relação muito particular com as regras” (Idem, p. 75). Essas permanecem implícitas de forma que a obrigação de retribuir não ultrapasse a necessidade da liberdade no ato de dar. O sistema da dádiva constitui-se como um jogo permanente entre a liberdade e a obrigação.

“Dar livremente sem nada esperar em troca, mas de certo modo coagido a fazê-lo, retribuir livremente, também submetido a coações difusas, expulsar da reciprocidade de dádivas, sem bem o saber, ou seja, sem cálculo consciente (...), tudo isso constitui um problema sociológico delicado” (Pereira, 2000: 76).

É possível derivar, portanto, um terceiro princípio analítico das ações sociais, para além dos interesses individuais e das normas interiorizadas. Uma espécie de “pulsão de dom” (Godbout, 1998). Uma tendência espontânea para dar, que estaria na

raiz constitutiva de nossos processos identitários. A identidade se formaria, nessa perspectiva, através de uma rede complexa de dos dons e contra-dons⁵³.

O resultado dessa *aprendizagem* seria uma identidade não individualista, porque instituída e permanentemente reforçada, desde os laços primários até os vínculos com os estranhos, por uma experiência de ligação comunitária (Godbout, 2000; Bourdieu, 1996; Strauss, 1977). Sem dúvida, uma compreensão original da circulação dos bens e serviços na sociedade.

Marcel Mauss evidencia que na dádiva o que importa não é a equivalência entre objetos de troca, mas o intercâmbio renovado entre os sujeitos sociais. No circuito da dádiva os bens circulam a serviço dos vínculos. Esse mecanismo complexo de interação atinge cada aspecto da vida social pela geração de valores de vinculação. Toda oferta de bens ou serviços, efetuada sem garantia de retorno, é uma forma de dádiva, desde que a oferta seja animada por “espírito de dar”.

“Em tudo isso, há uma série de direitos e deveres de consumir e de retribuir, correspondendo a direitos e deveres de presentear e de receber. Contudo, essa estreita mistura de direitos e deveres simétricos e contrários deixa de parecer contraditória se pensarmos que, e antes de tudo, há uma mistura de vínculos espirituais entre as coisas, que são em certa medida alma, e os indivíduos e os grupos, que se tratam em certa medida como coisas (...). Tudo vai-e-vem como se houvesse uma troca constante de uma matéria espiritual compreendendo coisas e homens, entre os clãs e os indivíduos, repartidos entre as categorias, sexos e gerações” (Mauss, 1974, p. 59).

Essa análise produz uma inversão radical na caracterização do fetichismo da mercadoria, realizada por Marx. Na dádiva “as relações entre as pessoas não mais aparecem como uma relação entre coisas, mas que as relações entre coisas agora

⁵³ Como ressalta Godbout (2000), “le don affecte l’indétité. Positivement s’il est vécu dans un sentiment de dette positif, ou négativement autrement (...). Le don est l’expérience de la société qui va au-delà d’elle-même, et de ‘individu qui met en jeu son identité, au risque de la perdre’”. (p. 145-147).

aparecem como uma relação entre pessoas” (Vandenbergue, 2004, p. 110). Não obstante, nas sociedades modernas, o conceito de equivalência e a separação das esferas pública e privada veio a subsumir uma formalização adequada do caráter vinculatório que a dádiva enuncia. Desse modo,

“pode-se discutir longamente as causas históricas do desenvolvimento da economia de mercado e dos Estados-nação burocráticos modernos. Mas há pouca dúvidas de que elas tenham muito a ver, se não tudo, com o horror crescente dos modernos pelas comunidades fechadas, cimentadas pelas dádivas obrigatórias que fortaleciam hierarquias imemorais (Godbout, 1999, p. 26).

O mercado e o Estado moderno revelam-se, antes de tudo, como máquinas destruidoras das tradições e das particularidades, ou, mais exatamente, são dispositivos anti-dádiva. Paradoxalmente, quanto mais avança o processo de modernização das sociedades observamos que essas sociedades não podem funcionar no único registro da sociabilidade secundária (Caillé, 1997). Os sistemas do mercado e do Estado não podem existir se não conseguirem mobilizar a energia própria do mundo da vida.

O domínio da sociabilidade secundária está imerso no domínio da sociabilidade primária, “mas, ao mesmo tempo, ameaça subverter a relação hierárquica e encaixar as relações interpessoais no domínio da sociabilidade secundária” (Vandenbergue, 2004, p. 111). Mas isso não é totalmente possível, pois representaria o aniquilamento de todas as formas orgânicas de existência social. A dádiva não tem como ser dissolvida nos sistemas do mercado e do Estado, sem que o próprio processo de democratização social passe a sofrer sérios riscos ⁵⁴.

Ao tentar erradicar a dádiva dos processos sociais, “corre-se o risco de produzir uma sociedade radicalmente dessocializada e democracias quando muito destituídas de

⁵⁴ Por essa razão, a dádiva não pertence às sociedades exclusivamente arcaicas ou primitivas. Concebida como geradora do vínculo social, a dádiva revela um caráter trans-histórico, cujo significado político é central (Schrift, 1997).

sentido” (Godbout, 1999, p. 27). Uma das características do mercado e do Estado consiste exatamente em liberar o indivíduo moderno de suas “obrigações”, sobretudo aquelas que têm um forte componente privado.

“Através de seu trabalho, situado fora das relações privadas, o indivíduo cumpre suas obrigações para com a sociedade em troca de um salário. Uma parte dessa renda é destinada ao Estado para que este cuide, por intermédio de pessoas igualmente de pessoas que o fazem por um salário, das necessidades que o mercado não assume. De tal forma que pouco a pouco a esfera privada se desobriga de todas as tarefas concretas de produção de bens ou serviços para as pessoas e se torna o reino exclusivo das manifestações livres da afetividade, positiva ou negativa” (p. 37).

Nesse momento, é importante diferenciar *imposição* de *obrigação social* ⁵⁵.

Uma distinção fundamental, tendo em vista que o mercado e a democracia representativa liberaram inicialmente as pessoas das imposições externas à comunidade. Essas imposições não devem ser confundidas com as obrigações comunitárias das sociedades primeiras. O motivo desta indistinção entre imposição e obrigação deve-se à idéia equivocada de que a dádiva moderna tem sua origem diretamente na dádiva primitiva.

As relações mercantis estão presentes mesmo em sociedades muito afastadas da modernidade ⁵⁶. É preciso, então, reter a idéia de que a origem da dádiva moderna é introdução do mercado nas relações sociais, como substituto de relações internas, ou seja, o mercado não substitui relações próprias à comunidade e sim relações hierárquicas e autoritárias constituídas pelos vínculos feudais. Como enfatiza Godbout

⁵⁵ É preciso insistir na explicação dessa “obrigação livre” de que trata Mauss. Tendo inicialmente enfatizado a obrigação, ele reintroduz gradativamente a liberdade e termina utilizando de uma forma sistemática os dois termos de forma associada: “dar livremente e obrigatoriamente”, “dar de forma ao mesmo desinteressada e obrigatória”.

⁵⁶ Assim, o “mercado não liberou primeiramente as pessoas de suas obrigações sociais primárias, como se dá a entender ao confundir sociedades primitivas com comunidades feudais inseridas num conjunto mais amplo” (Godbout, 1999, p. 176).

(1999), “é sobretudo esse vínculo de submissão relativa ao conjunto mais amplo que modificará a introdução do mercado, até a transformação radical do vínculo na democracia representativa de hoje” (p. 177). O mercado libera retirando os sujeitos do vínculo social e gerando o indivíduo moderno, pleno de direitos e bens.

Para garantir a circulação das coisas, o mercado introduz dispositivos que permitem o estabelecimento de relações cada vez mais despersonalizadas entre os atores sociais (Hirschman, 1997). A generalização desse tipo de relação transforma os interesses sociais em interesses predominantemente utilitários. A compreensão desse processo ainda não está completa se não se considerar que também o Estado se constitui como uma empresa de liberação dos vínculos sociais.

A expansão das relações mercantis permanecerá restrita à produção das coisas, afetando muito pouco a dimensão dos serviços regidos pelos vínculos comunitários personalizados (Godbout, 1999). Mas o Estado ao edificar todo um aparelho burocrático regido pela imposição consentida pelos sujeitos, diminuirá as obrigações e assumirá parte dos serviços que as *redes de dádivas* antes forneciam ⁵⁷. Com isso, seriam fornecidas as bases para uma definição mínima de modernização racional.

“Sendo a dádiva aquilo que circula imbricado nos vínculos sociais, a separação completa das duas esferas a elimina. Eis a utopia da modernidade, a ilusão onipresente no espírito moderno. O que caracteriza a modernidade não é tanto a negação dos vínculos (posição extrema defendida por poucos, mesmo entre os economistas) quanto a tentação constante de reduzi-los praticamente ao universo mercantil ou então de pensar os vínculos e o mercado de maneira isolada, como dois mundos impermeáveis. Não se consegue pensa-los juntos” (Godbout, 1999, p. 189).

⁵⁷ Todo um conjunto de serviços, incluindo a educação, sai do sistema da dádiva para entrar nos aparelhos do Estado. Nesse momento, o dualismo produtor-usuário se expande da esfera mercantil e o próprio cidadão torna-se um simples consumidor de bens políticos.

Essa forma de conceber a organização da vida social produz a percepção equivocada de que a única forma da modernidade resgatar os vínculos sociais da sua sujeição ao mundo mercantil seria suprimi-los de toda circulação de bens, isolando-os em um estado puro (Godbout, 1996). A dádiva seria transformada em pura gratuidade e restringida à esfera das relações sociais pessoais e primárias.

Mauss, ao contrário, sempre sugeriu que a mistura de interesse e gratuidade, liberdade e obrigação, sempre caracterizou a maior parte de nossas ações, opondo-se assim à ideologia de separação das esferas que domina a sociedade moderna. Por outro lado, ao fazer lembrar que nem toda circulação de bens é necessariamente regida pelo interesse utilitário e pelo cálculo racional, ele mostra que os “retornos da dádiva” são sempre complexos. Nem sempre há retorno, no sentido comum, mercantil do termo. Em contrapartida, muitas vezes o retorno é maior do que a dádiva inicial recebida. Frequentemente o retorno existe, mesmo que não tenha sido explicitamente desejado.

Mas estranhamente, na maioria dos casos, o retorno está na própria dádiva (Mauss, 1974, pp. 110-1120). Isso significa que ela difere da troca, em sentido estrito, na medida em que a retribuição produz uma dívida. Assim, quando uma dádiva é retribuída, o doador torna-se um devedor. Ao invés de ser simplesmente “reproduzido, o círculo da dádiva é na verdade expandido, na medida em que o devedor torna-se por sua vez doador” (Vandenbergue, 2004, p. 110). Uma explicação para essa fenomenologia reside no próprio ciclo da dádiva. Os três momentos da dádiva não são estanques. Do ponto de vista do ator, dar é retribuir e retribuir é dar.

A distinção tem um cunho apenas analítico ⁵⁸. Esse fato permite delinear as características centrais da dádiva nas sociedades modernas. Em primeiro lugar, o grau

⁵⁸ Estamos, portanto, nos movendo no âmbito de um sistema complexo. O gesto dar/retribuir explica-se tão somente pela história da relação, pelo que se passa entre as pessoas.

de obrigatoriedade encontrado na dádiva primitiva parece ter recuado em função de um aumento da liberdade dos atores na modernidade. Em segundo lugar, a presença do caráter espontâneo da doação/retribuição. Em terceiro lugar, a onipresença da dívida. E, por fim, a existência do retorno enquanto transformação induzida tanto no que oferece quanto no que recebe a dádiva.

Por tudo isso, as ciências sociais têm enfrentado tanta dificuldade em apreender o fenômeno da dádiva nos sistemas sociais concretos. Alguma coisa escapa na dádiva e isso produz “vertigens” nas formas hegemônicas de racionalidade (Caillé, 2003). A dádiva não se aplica à relação clássica meios-fins. A racionalidade instrumental, por exemplo, não consegue apreender o paradoxo da dádiva: “perder para ganhar”.

“Não se dá para receber, mas talvez para que o outro dê. Existe aí algo de incompreensível para o espírito moderno. Como é que se pode ao mesmo tempo querer um fim (receber) e usar normalmente de um meio para atingir tal fim (dar), e ao mesmo tempo não considerar que se trata de um meio, sendo esta a condição para alcançar o fim” (Godbout, 1999, p. 119).

A dádiva constitui o modo de relação por excelência entre os sujeitos. Ela é, na verdade, o que transforma indivíduos em pessoas ⁵⁹. As teorias democráticas modernas têm passado ao largo dessa idéia fundamental. A compreensão interacionista de pessoa, desvelada pela dádiva, é essencial para pensar os processos de convivência nas sociedades pluralistas contemporâneas. Ela nos lembra que é no registro da primariedade, locus primordial, mas não exclusivo de manifestação das relações de dádiva, que se dá o renascimento simbólico dos atores sociais, para além do seu nascimento como seres biológicos individuais. É por essa razão que não apenas é

⁵⁹ Assim, “numa perspectiva que não se pretende nem individualista nem holista, mas interacionista, o conceito de pessoa indica esse envolvimento dos sujeitos numa série de feixes de direitos e obrigações, dívidas e créditos, que pontua sua existência concreta” (Godbout, 1999, p. 162-163).

preciso recriar o vínculo social a cada instante, mas recriá-lo a cada geração. Tem-se, assim, uma dos motivos que explicam a relevância da dádiva para a formação de uma vontade política radicalmente democrática. Ela constitui o aprendizado fundamental do próprio vínculo social e da democracia enquanto processo concreto.

4.1 Dádiva e Construção da Cultura Primária da Democracia

O sentido redescoberto nas práticas sociais, regidas pela dádiva, revela uma dimensão política irredutível aos pólos da liberdade individual e das obrigações comunitárias. A democracia, nesse caso, menos que uma forma de governo, designa uma forma de vida incorporada em nossas práticas e formas de cooperação cotidianas.

O paradigma da dádiva concebe a democracia primeiramente como “uma experiência sensível” (Chanial, 2001). Nesse sentido, a dádiva se identifica, parcialmente, com o conceito de comunidade, nutrindo-se das experiências vividas nos chamados grupos primários, ou seja, naqueles grupos que se caracterizam por relações de cooperação e de associação face a face, marcadas pelo reconhecimento recíproco. Esses grupos têm uma importância vital para a formação da identidade social (Scuro, 2004, p. 177). Ao se constituírem como “formas universais”, essas associações manifestam a identidade genérica da natureza humana.

“Essa natureza designa, assim, os inumeráveis sentimentos regidos pela simpatia, essa capacidade de se identificar com o outro e se perceber como parte das totalidades sociais. Tais sentimentos, o indivíduo não os possuiria no momento do nascimento, desenvolvendo-os apenas quando em comunidade. Logo, a compreensão é que nesses grupos a natureza humana surgiria, designando uma ‘fase primária da sociedade’” (Chanial, 2003, p. 17).

No interior desses grupos, o indivíduo adquiriria o sentimento de “nós”, formando sua identidade social e se identificando à vida comum e aos interesses coletivos. As vivências apreendidas nesses espaços produziriam a natureza humana em um duplo sentido, como processo de individualização e de socialização.

São dois aspectos indissociáveis, pois se formação da identidade supõe esta capacidade de auto-identificação, exige igualmente que cada indivíduo reconheça os princípios que devem presidir às relações no seio de um grupo social. Dessa ótica, os princípios de liberdade, igualdade e solidariedade constituem não princípios abstratos, mas um conjunto de sentimentos concretos vivenciados dentro dos grupos primários. A questão consiste em explicitar o processo de universalização desses “ideais primários”, comuns nas experiências ordinárias e familiares, para a chamada “grande sociedade”.

P. Chanial (2001) oferece uma resposta compreensiva desse processo. No seu livro *Justice, don et association: La délicate essence de la démocratie*, ele realiza uma crítica das concepções de democracia vigentes, tanto daquelas relacionadas ao liberalismo democrático, quanto daquelas associadas com o comunitarismo, recuperando uma “tradição esquecida” pelo pensamento sociológico: o associacionismo cívico. A partir dessa abordagem é possível derivar uma visão renovada da formação para a cidadania democrática nas sociedades contemporâneas⁶⁰.

Nessa tradição, a democracia emerge como o ideal de uma vida associativa, sustentada em uma moral do bem comum indissociável de uma política de cooperação ancorada na capacidade humana de se auto-governar (*self –government*). O eixo central do argumento pode ser vislumbrado na análise que Chanial realiza em torno das contribuições fornecidas por autores como C. Cooley, A. Tocqueville e J. Dewey.

⁶⁰ Em seus próprios termos, “C’est ainsi que l’associationnisme, synthèse du libéralisme, du communautarisme et du républicanisme, pourra s’affirmer comme un associationnisme civique et se démarquer tant du neo-libéralisme que du néoconservatisme” (p. 290).

O primeiro deles, C. Cooley (1864-1929) - autor de livros clássicos da Sociologia e da Psicologia Social: *Human Nature and the Social Order* e *Social Process* -, considerava o movimento democrático uma expansão do sentimento de simpatia presente na natureza humana.

Cooley identificava o movimento democrático “com um processo de crescimento da consciência social” (Chanial, 2003, p. 20). Essa expansão crescente da consciência social foi concebida a partir do “poder organizado da opinião pública”, que, juntamente, com os ideais sociais construídos nos grupos primários desenvolveriam um sentido ampliado de pertencimento ⁶¹.

Sua análise do processo de socialização e do desenvolvimento do ser social parte da idéia do “espelho social”, por meio do qual o indivíduo imagina-se diante dos outros e avalia a partir do que contempla as reações das demais pessoas acerca de seu comportamento. Como ressalta Timasheff (1979), para Cooley, o eu desenvolve-se dentro de um contexto de relações sociais básicas. O eu é social na medida em que se constrói nos “grupos caracterizados pela associação íntima, face-a-face, cooperação direta e conflito, um jogo relativamente livre de personalidade e sentimento” (p. 186).

Por essa razão, a família, o grupo de amigos, os vizinhos, enfim, todas essas “coletividades íntimas” eram consideradas por Cooley o autêntico “berçário da humanidade”, provendo os indivíduos de sua experiência como pessoa integrada a uma unidade social mais ampla (Chanial, 2003, p. 22) ⁶².

Para A. Tocqueville, por sua vez, a explicação da generalização dos processos democráticos desde nossas experiências cotidianas implicava uma compreensão do

⁶¹ Apesar de não ter definido formalmente um conceito de sociedade, Cooley sustentou a idéia de que nem o indivíduo nem o grupo têm primazia na análise sociológica. Ele fez derivar uma compreensão interacionista da natureza do “eu”, enfatizando o papel dos grupos primários na gênese da personalidade em interação com os demais.

⁶² Certamente, Cooley também evoca outras mediações, outros mecanismos de ampliação da consciência social, tais como a educação e a arte (Timasheff, 1979).

“mistério americano”, ou seja, ele buscou explicitar a facilidade e a espontaneidade com a qual os cidadãos americanos praticavam cotidianamente a democracia. Ele foi assim um dos primeiros autores a ter sistematicamente definido a democracia não como um estado político, uma forma de governo, mas como uma forma de vida social.

Esse estado social seria indissociável de um “estado moral”, o que permite a Tocqueville (2000) defender a idéia de que sentimentos e costumes têm um peso significativo na construção do “espírito social” (p. 357). No entanto, diferentemente de Cooley, Tocqueville identifica a matriz desse estado social não aos grupos primários, em sentido estrito, mas em uma espécie de sentimento de simpatia generalizada. A disposição para a simpatia romperia gradativamente as diferenças pela afirmação de um princípio sensível de humanidade. Ela possuiria um sentido radicalmente inclusivo, pois se aplicaria inclusive aos estrangeiros (e até mesmo aos inimigos).

Uma espécie de “compaixão generalizada” (Chanial, 2003, p. 26). Como em qualquer outra forma de sociedade, esse sentimento surgiria primeiramente a partir de nossos próximos, mas é apenas a partir da democracia que ele pode se estender aos desconhecidos, reforçando o sentido de comunidade. Essa simpatia democrática tornaria sensível a pertinência de cada indivíduo a uma mesma sociedade (Tocqueville 2000, p. 203). O fator responsável por sua generalização seriam as associações civis.

“Não quero falar dessas associações políticas com a ajuda das quais os homens procuram defender-se contra a ação despótica de uma maioria ou contra as usurpações do poder real (...). As associações políticas existentes nos Estados Unidos constituem tão-somente um detalhe no meio do imenso quadro que o conjunto das associações aí representa” (Idem, p. 131).

Para Tocqueville, as associações são para a liberdade aquilo que as escolas primárias são para a difusão do conhecimento. Elas são “escolas da democracia” (Chanial, 2001, p. 127). Dessa ótica,

“Nessas escolas permanentes (e gratuitas), a aprendizagem da liberdade democrática origina pequenas coisas (associações civis) e grandes coisas (associações políticas). A natureza de seus objetos, comercial, religiosa, moral, intelectual, ou de suas reivindicações, graves ou fúteis, gerais ou particulares, pouco importa. Pela prática associativa, exprime-se antes de tudo essa capacidade de agir em comum sem apelar para o Estado, de fazer elos, de instituir concretamente, no cotidiano, uma comunidade de indivíduos iguais” (Chanial, 2003, p. 28).

As associações seriam igualmente escolas da solidariedade social. Nelas, os indivíduos aprenderiam a submeter sua vontade à de todos os outros, e a subordinar seus esforços particulares à ação comum (Tocqueville, 2000, p. 132). Elas atuariam como transformadores da ‘simpatia primária’ em uma ‘simpatia secundária’. Em outros termos, ao engajar seus membros para o benefício de desconhecidos, ou seja, em causas que exigem separar-se da exclusiva preocupação dos interesses privados ou domésticos (Chanial, 2003, p.28), as associações expressariam a sociabilidade cívica, funcionando como o “pulmão da democracia” em sua forma infra-institucional ⁶³.

De modo similar, a questão da democracia, para J. Dewey, também estaria vinculada a uma busca de resposta para a articulação entre sua dimensão infra-política e institucional-legal. A análise de Dewey (Amaral, 1990) ancora-se na idéia de comunidade como meio natural onde se desenvolve a cultura democrática. Ele não desconhece o caráter particularista das comunidades locais. No entanto, é a partir das

⁶³ Chanial (2001), entretanto, não deixa de criticar a visão parcialmente utilitarista de Tocqueville a respeito das associações como uma espécie de república cívica naturalizada, pois eles funcionariam como um “remédio” aos males gerados pelo individualismo moderno.

experiências concretas vividas nessas comunidades restritas que se desenvolveria a “Grande Comunidade”, inclusiva e integrante.

“Se a grande comunidade – e logo as instituições políticas encarregadas de regê-la – supõe essas pequenas comunidades locais e familiares, a hipótese de continuidade defendida por Dewey é mais complexa que aquela defendida por Cooley. Ela supõe um escalão intermediário, o público, que se distingue da noção de opinião pública definida por Cooley e aumenta o papel dado por Tocqueville às associações (...). Ela supõe relações locais, sensíveis, de face a face, onde os membros do público dialogam diretamente entre eles para examinar, a partir de sua situação concreta, ações comuns e se dotar de organismos políticos para pô-las em prática. Os públicos democráticos se alimentam, nesse sentido, de experiências sociais partilhadas da vida ordinária. Mas ao mesmo tempo eles as transformam, as politizam uma vez que o público é para Dewey a fonte das instituições governamentais. O público deweyiano, diferentemente das associações tocquevillianas, não constitui apenas uma escola da liberdade democrática. Ele é o poder constituinte das instituições democráticas” (Chanial, 2003, p. 30).

Essa concepção do “público democrático” de Dewey tenta estabelecer uma genealogia do Estado. Ele parte do pressuposto segundo o qual os homens existem apenas em associação, em interação com seu ambiente natural e humano. Essas interações produzem duas conseqüências: as que afetam as pessoas engajadas diretamente em tais transações e as que, ao contrário, afetam outros além dos imediatamente concernidos. Assim,

“quando A e B têm uma discussão, sua ação constitui uma “transação”. Essa conversação tem efeitos: A pode, por exemplo, ser reconfortado ou magoado pela ação de B. No entanto essas conseqüências não se estendem geralmente para além de A e B. Trata-se para Dewey de uma transação *privada*. Por outro lado, quando as conseqüências dessas ações conjuntas se estendem à indivíduos não imediatamente e diretamente envolvidos, essas transações adquirem um caráter *público* (Chanial, 2003, p. 31)

O *público* designa todos aqueles que são afetados pelas consequências indiretas de tais transações e que têm um interesse comum no controle dessa situação. Quando este público, inicialmente informal, se organiza a fim de proteger e pôr em prática essa regulação, buscando um “bem comum” forma-se um *Estado* ⁶⁴.

Assim definido, ele constitui uma formação intermediária que se distingue e se articula com as comunidades locais (os grupos primários) e como as instituições governamentais (os grupos secundários). Uma teoria singular do Estado democrático, que para Dewey é uma forma secundária de associação. O Estado se origina das associações que constituem notadamente os públicos democráticos ⁶⁵.

De um modo distinto das teorias procedimentalistas da democracia, a constituição do Estado assume, nesse contexto, uma tarefa prática e contínua, uma espécie de "processo experimental" que "deve sempre ser recomeçado". A constituição, por sua vez, deriva de um processo de busca coletiva pela qual a sociedade, através de seus públicos, se esforça para identificar e tratar os problemas que decorrem das interações humanas (Chanial, 2003, p.32-33). Uma visão que rejeita a identificação da democracia com a simples garantia jurídica de direitos.

O Estado, graças ao(s) público(s), não pode garantir democraticamente as condições da cooperação social a não ser quando a própria sociedade é cooperativa e democrática (Chanial, 2001). Essa experimentação contínua deveria se basear em uma experiência partilhada, pré-política da cooperação social. Sem esta experiência, os

⁶⁴ Por isso, “o bem público não reside unicamente na manutenção de uma organização política estável, mas em um arranjo social e político tão flexível que, na sociedade, cada um possa contribuir para fixar suas condições de existência e, no Estado, cada um possa compreender o governo segundo suas prioridades descobertas na experiência social” (Chanial, 2003, p. 32).

⁶⁵ Nesse sentido, diferentemente do modelo habermasiano, as instituições e os procedimentos políticos são apenas um meio pelo qual esses públicos tentam chegar a uma resolução racional dos problemas que resultam da coordenação das ações sociais. As próprias formas do Estado – seus mecanismos institucionais e jurídicos – resultam das exigências do público. Nesse sentido, não é ilegítimo sugerir que o público incorpore o poder constituinte.

indivíduos não saberiam como manifestar qualquer motivação - ou qualquer interesse - para contribuir com a formação de uma opinião e uma vontade *públicas*. É nesse sentido que os processos democráticos não podem ser concebidos de uma forma dissociada das comunidades de pertencimento, porque é nessas formas primeiras de associação que os indivíduos adquirem, na prática, consciência dos resultados de suas ações conjuntas.

A noção de bem comum se institui a partir dessas experiências compartilhadas, pois o que é coletivamente reconhecido como um bem resulta da cooperação voluntária, implicando a participação de todos e a consulta recíproca de cada um nos relacionamentos intersubjetivos (Amaral, 1990). Partilhar um bem comum significa tomar parte, engajar livremente seus desejos e seus fins em uma ação ⁶⁶. Logo,

“a democracia deriva desta necessária e improvável invenção de um mundo comum entre estrangeiros, ela exige paradoxalmente que os elos que nos unem a nossos vizinhos sejam reforçados a fim que o ideal democrático possa se desdobrar da "pequena" à "grande sociedade" e assim abrir esses espaços de afinidade, infra-políticos para espaços mais vastos e mais abstratos, onde justamente não apenas reencontramos nossos parentes, crianças, amigos ou vizinhos mas também e sobretudo estrangeiros” (Chanial, 2003, p. 35).

4.2 Para Além da Democracia Negativa: O Associacionismo Cívico

A noção de uma “cultura primária da democracia” (Chanial, 2001) permite aos teóricos da dádiva refundar o debate democrático contemporâneo, situando-o no projeto mais amplo de um socialismo da associação, que envolve diretamente os espaços auto-organizativos da sociedade (Caillé, 2004), particularmente os espaços publicamente fundados na voluntariedade de seus membros.

⁶⁶ O que implica uma pertinência comunitária que se tece para poder produzir e transmitir as significações e os símbolos sociais, e assim dar lugar a experiências sem as quais a democracia seria uma expressão vazia de conteúdo político concreto.

É possível extrair, dessa perspectiva teórica, uma visão positiva da democracia capaz de ressignificar a compreensão sobre os vínculos que mantém o tecido social ⁶⁷. O paradigma da dádiva também concebe os processos democráticos a partir de um “ideal de cidadania” (Chanial, 2004) como auto-regulação e como autonomia política.

A cidadania não se reduz a um estatuto legal-formal, pois “não é verdadeiro que a generalização dos direitos conduza mecanicamente a um aprofundamento da cidadania e a um reforço de nossos compromissos cívicos” (p. 59). O que faz um cidadão não é o simples reconhecimento legal de seus direitos. Dessa ótica, é possível associar os três registros clássicos da cidadania (os chamados direitos civis, políticos e sociais), explicitados por Marshall, a uma determinada tradição política:

“ao liberalismo os direitos civis – a liberdade individual e os seus prolongamentos, direito de propriedade e liberdade contratual -, ao republicanismo os direitos políticos – os direitos de participação, diretos ou indiretos, na elaboração das regras que regem a comunidade política – e, por último, à social-democracia os direitos sociais – direito ao bem estar, à proteção e à justiça social” (Chanial, 2001, p. 61-62).

Certamente isso não significa que estas tradições se identifiquem univocamente com um só tipo de direito. O argumento proposto tem em vista apenas ressaltar o modo como elas valorizam hierarquicamente os registros da cidadania. No âmbito do paradigma da dádiva, o ideal de uma sociedade democrática pressupõe e exige formas de solidariedade recíproca. A partir do duplo registro da autonomia e da solidariedade é possível reinterpretar toda a linguagem dos direitos humanos. A questão que emerge desse tipo de análise é saber quais são as forças sociais capazes de materializar, concretamente, essa dupla exigência.

⁶⁷ Não se trata de abolir o sistema estatal e o sistema mercantil, mas “garantir que a força mobilizadora da sociedade não seja minada pelo dinheiro ou pelo poder” (Vandenbergue, 2004, p. 111).

A resposta dos maussianos está na constituição de uma sociedade civil mundializada, pois “é somente em se mundializando e em se encarnando numa proliferação de associações e de redes originárias de todos os países do mundo que a esperança democrática é suscetível de encontrar vigor e pertinência” (Caillé, 2004, p. 18). A sociedade civil mobilizaria energias e formas de sociabilidade, em si mesmas ancestrais. Não se trata de um argumento isolado.

Nas últimas décadas, o pensamento sociológico tem recuperado o conceito de sociedade civil com a finalidade de indicar o “território social ameaçado pela lógica dos mecanismos político-administrativos e econômicos, bem como para apontar o lugar fundamental para a expansão potencial da democracia” (Vieira, 2002, p. 44). A partir de um modelo tripartite que a diferencia tanto do Estado quanto do mercado, ela é concebida como uma esfera híbrida composta principalmente pela esfera associativa (sobretudo pelas associações voluntárias) e pelas formas de comunicação pública (Cohen & Arato, 1992; Santos, 2002), atuando na esfera pública cultural.

No entanto, “invocar a sociedade civil” (Taylor, 2000) possui aqui um sentido particular. Pois embora se compartilhe a visão que ela constitui uma esfera relativamente autônoma⁶⁸, o paradigma da dádiva defende que

“o associacionismo democrático apenas surge quando se articulam as idéias de cidadania a partir da confluência da legalidade jurídica, da espontaneidade societal e da justiça social. Esta afirmação não nega a importância da exigência legal de controle social dentro da esfera estatal como sendo fundamental para se preservar a legitimidade política do Estado na regulação dos conflitos e na promoção de pactos de poder no interior do sistema nacional” (Martins, 2004, p. 81).

⁶⁸ Ou seja, como uma rede de associações relativamente autônomas e independentes do Estado, “que reúne cidadãos em torno de questões de preocupação comum e cuja simples existência ou ação podem ter efeitos sobre as políticas públicas” (Taylor, 2000, p.221)

A sociedade civil, nesse contexto, refere-se às estruturas de socialização, associações e modos de interação social, que não se limitam às formas específicas de mobilização próprias dos movimentos sociais, englobando mecanismos institucionais de participação ⁶⁹.

O modelo da dádiva vislumbra a emergência de uma sociedade cívica e solidária, nutrindo os processos democráticos e fornecendo densidade à cidadania. O ideal democrático confunde-se com o próprio ideal associacionista. Incorpora-se, aqui, o reconhecimento de organizações intermediárias que materializariam princípios éticos “que não podem ser produzidos nem pela ação estratégica do mercado nem pelo exercício do poder de Estado” (Vieira, 2002, p. 49), as associações cívicas.

Independentemente de considerações empíricas sobre o seu crescimento quantitativo, a questão que se coloca é que essas associações “subordinam as regras ou o lucro material a fins de solidariedade” (Caillé, 2004, p. 19). Nelas, os bens circulam a serviço do vínculo social. Esse argumento justifica-se quando se percebe a dinâmica própria do “fato associativo” ⁷⁰. A associação permite constituir espaços públicos primários, encarnados pelas organizações, operando para além da democracia representativa. Esses espaços não têm por alvo substituir os partidos, os sindicatos ou qualquer outro espaço organizativo existente. Seu papel é tornar efetivo, através de múltiplas formas de engajamento solidário, os valores democráticos.

⁶⁹ Concordamos, então, com Vieira (2002) quando este afirma que “o projeto implícito nesta concepção de sociedade civil critica tanto o paternalismo estatal quando esta outra forma de colonização da sociedade baseada na economia de mercado sem regulação. Busca realizar o trabalho não só de uma política social mediante programas autônomos e descentralizados baseados na sociedade civil em vez dos programas tradicionais do *welfare state*” (p. 47). Há, em certa medida, uma aproximação dessa análise com as abordagens recentes sobre o chamado “terceiro setor”, responsável pela emergência de uma “esfera pública não estatal”, constituída pelos movimentos sociais, pelas organizações não governamentais (ONGs) e associações de cidadania (Melucci, 1988).

⁷⁰ Sua natureza paradoxal consiste em estar, simultaneamente, na dependência do princípio societário e do princípio comunitário, desenrolando-se na “interface da primariedade e da secundariedade, da comunidade orgânica (*gemeinschaft*) e da sociedade contratual (*gesellschaft*)” (Caillé, 2002, p. 197).

As organizações da sociedade civil podem ser subdivididas em dois grandes grupos: as associações de economia solidária e as associações de militância moral (Caillé, 2004, p. 27). A “vocação” das primeiras consistiria em remediar as insuficiências dos sistemas mercantil e estatal. Elas re-inserem aqueles que se encontram à margem dos sistemas sociais a partir da mobilização de recursos públicos, privados e do espírito de reciprocidade.

As segundas, por sua vez, partem “da benemerência e da solidariedade com reconhecimento público” para defender os interesses daqueles que são vítimas, potenciais ou efetivas, dos efeitos das desigualdades sociais. Não obstante, umas e outras, prescrevem uma adesão voluntária ou “voluntarista”, diferenciando-se dos processos de filiação tradicionais. Isso significa que elas são, em grande medida, associações sociais totais, ou seja, engajam os indivíduos de modo amplo. Por isso,

“o desafio de uma política da sociedade civil consiste não somente em defender a autonomia da sociedade civil diante das ameaças que fazem pesar sobre sua integridade o Estado e o mercado, mas também democratizar estes três pólos, por um lado, favorecendo, no seio da sociedade civil, o reforço dos compromissos e das solidariedades voluntárias e quebrando os quadros hierárquicos tradicionais de dominação, por outro, constituindo esta sociedade civil como o vetor de uma democratização das instituições políticas e de uma domesticação da racionalidade – ou irracionalidade – mercantil” (Chanial, 2004, p. 67).

O paradigma da dádiva incorpora o ideal associativo e solidário como uma exigência das sociedades pluralistas contemporâneas. O que implica a noção de governança mundial, capaz de superar as contradições geradas pela globalização. Nesse contexto, as redes associacionistas funcionariam como novos dispositivos de justiça social, democracia e cidadania no âmbito global, aumentando a governança.

A lógica da dádiva (entre interesse e desinteresse; liberdade e obrigação; Estado e mercado) inscreve a democracia na ordem das interações humanas. Isso faz surgir uma terceira via de análise que sem ser infinitesimal, também não é uma macro-realidade (Vieira, 2001, p. 73): a lógicas das redes associacionistas ⁷¹.

Além disso, a democracia como uma forma de vida constitui uma pedagogia política ancorada na experiência concreta dos cidadãos, desvelando o horizonte de uma sociologia crítica da formação humana. O termo chave dessa sociologia formativa chama-se “vínculo civil”, ou seja, o social vivido “como experiência íntima” (Dosse, 2003, p. 152). O sistema teórico da dádiva constitui uma pedagogia da civilidade ancorada na idéia da educação como bem público e escola como uma rede social.

A principal consequência dessa matriz formativa é a produção de um *vínculo social incorporado*, capaz de educar o cidadão para o espírito público, sobretudo nos espaços onde as formas comunitárias de solidariedade não mais operam, e onde os sistemas do mercado e do Estado não contem soluções satisfatórias para a geração de formas concretas de justiça social. Esse aspecto do paradigma da dádiva será explorado no próximo capítulo, quando se proporá uma releitura dos ideais formativos derivados da instituição social e histórica da modernidade.

⁷¹ A fecundidade dessa nova escala de observação se manifesta na possibilidade concreta de ultrapassar a cisão entre socialidade primária e secundária, abrindo os dispositivos analíticos para a investigação dos fenômenos sociais a partir da dimensão política do “estar junto” coletivo e contribuindo para uma discussão renovada do sentimento de desfiliação simbólica (Castel, 1998) que paira sobre os indivíduos das sociedades modernas.

CAPÍTULO II

A FORMAÇÃO HUMANA NA MODERNIDADE

Nas duas últimas décadas, componentes fundamentais do discurso progressista em educação estão sendo contestados. Eles têm deixado de fornecer uma orientação político-pedagógica capaz de responder aos objetivos de democratização e equidade na distribuição dos conhecimentos. Não se trata apenas de uma insatisfação com relação ao cumprimento de demandas específicas, mas uma expressão particular das transformações no conjunto da estrutura social. Nesse contexto, a crise dos sistemas de ensino e formação “já não provém da forma deficiente de como a educação cumpre os objetivos sociais que lhe são atribuídos, mas do fato de não sabermos que finalidades ela deve cumprir e para onde deve orientar suas ações” (Tedesco, 1998, p. 15). Há duas versões distintas sobre as mudanças em curso.

A primeira enfatiza os aspectos positivos dessas transformações como a expansão da democracia e a prevalência de uma cultura de difusão dos chamados direitos humanos (Morin & Prigogine, 1998; Guillebaud, 2003). A segunda versão ressalta os aspectos destrutivos como o desemprego estrutural, a erosão da classe

trabalhadora enquanto força política organizada, a exclusão social e o aumento da violência urbana (Beck, 2003; Burbules & Torres, 2004; Velho & Alvito, 2000). As duas posições, no entanto, concordam quanto ao papel central da educação na organização das relações sociais.

O consenso em reconhecer que o conhecimento constitui a variável mais importante nas novas formas de organização social e econômica (Castells, 1989, p. 87), faz com que a educação assuma uma importância histórica inédita.

"O ensino universal de alto nível é a primeira prioridade. Ele é a base. Sem ele nenhuma sociedade poderá esperar ser capaz de alto desempenho na sociedade do conhecimento. Os conceitos tradicionais de educação não são mais suficientes. Ler, escrever e aritmética continuarão a ser necessários como hoje, mas a educação precisará ir muito além desses itens básicos. A educação universal implica um compromisso claro com a prioridade do ensino escolar. A menos que a escola comunique com sucesso as novas aptidões exigidas, ela fracassará em sua obrigação crucial: dar aos iniciantes autoconfiança e competência e capacitá-los para que possam ter êxito na sociedade do conhecimento" (Drucker, 2002, p. 154).

O pressuposto dessa idéia ancora-se na constatação de que uma nova economia teria surgido nas últimas décadas. A característica central dessa economia decorre do fato de que tanto a produtividade como a competitividade dos países, em escala global, depende da capacidade dos agentes econômicos gerarem, processarem e aplicarem informações baseadas em conhecimento.

Trata-se, então, de uma economia informacional (Castells, 1989, p. 87), cuja base material seria um paradigma tecnológico organizado em torno de sistemas de informação. O modelo informacional de desenvolvimento está focalizado na ação de conhecimentos sobre os próprios conhecimentos como fonte primordial de produtividade. Assim, os Estados são levados a direcionar suas políticas para o aumento da competitividade coletiva, bem como da qualidade dos fatores de produção.

A forma e a capacidade dessas políticas resultam da articulação sistêmica entre a ciência, a tecnologia e o gerenciamento industrial. Esse sistema, por sua vez, precisa ser “abastecido” por uma rede escolar organizada e formadora “de recursos humanos com as qualificações necessárias” (Castells, 1989, p. 121). As disputas pela apropriação dos lugares onde se produz e se distribui informação passam a se constituir no centro dos conflitos sociais, modificando a própria concepção da educação como bem público.

Os sistemas educacionais modernos foram concebidos no bojo da construção dos Estados nacionais (Azevedo, 1994). A incorporação universal à educação foi percebida como o instrumento privilegiado para promover a integração política dos indivíduos. A adesão à nação, acima de qualquer outro vínculo social (religioso ou étnico), constituiu um requisito fundamental para a compreensão moderna da cidadania. A confiança na educação e na eficácia socializadora da escola derivam exatamente da sua importância no processo de formação do cidadão (Carvalho, 1990, p. 29). A integração social se expressava na aceitação de uma concepção comum do mundo, que seria fornecida pelos sistemas escolares.

A cidadania seria a prerrogativa do indivíduo convertido, pela instrução, a um projeto civilizatório universal. Ela significa, portanto, pertencimento à condição genérica da espécie humana, o que não é possível sem o oferecimento de uma educação capaz de produzir uma nova moral social, laica e republicana (Valle, 2001, p. 25). Por isso, na modernidade, a nação e a democracia foram abordadas como construções sociais e, como tais, poderiam ser ensinadas e aprendidas. Mas,

"diferentemente dos temas e disciplinas cujo aprendizado é fundamentalmente cognitivo, a interiorização de determinadas normas sociais e a adesão a determinadas entidades socialmente

construídas implicam incorporar, de forma explícita, a dimensão afetiva no processo de aprendizagem" (Tedesco, 1998, p. 26).

Isso explica porque o ensino da moral racional deveria apoiar-se nos mesmos elementos que a moral tradicional. Os símbolos, ritos e, sobretudo, o sentido da autoridade por parte daqueles que são os portadores dos valores são considerados elementos essenciais para a formação dos sujeitos (Mauss, 2001, p. 112). A construção da escola implica a consciência do poder social em formar as subjetividades.

Por essa razão, as redes sociais de escolarização foram projetadas como uma instituição central da modernidade. Elas deslocaram os agentes tradicionais de socialização. A relação dos sistemas escolares com as demais redes sociais, como a família e a igreja, passou a adquirir um caráter conflitivo (Hargreaves, 2004). As escolas assumiram a representação dos interesses gerais contra o tradicionalismo e o particularismo dos outros grupos. A formação para a cidadania passou a ser representada como uma pedagogia social centrada na transmissão dos valores civilizatórios selecionados em função de sua universalidade. A idéia de formação foi reduzida à noção de dispositivo instrucional.

“Investe-se na instrução como uma necessidade intrínseca à própria natureza de uma constituição democrática (...). Uma tal constituição destruir-se-ia a si mesma se, consagrando direitos políticos iguais, não empenhasse ao mesmo tempo o poder público no combate à ignorância, permitindo em vez disso que uma parte dos cidadãos fosse chamada a decidir sobre o que não este em condições de julgar. Por outro lado ainda, mesmo admitindo que o Estado não deva assumir a tarefa de promover, por meio de direitos, a igualdade de propriedades ou a felicidade individual dos cidadãos, ele deve ao menos concorrer para a igualdade de oportunidades, de modo que, conforme pretendia Bentham, os pobres possam ser, também eles, candidatos à riqueza” (Pinto, 1996, 115).

O acesso à instrução, garantido em condições iguais, foi um dos principais

instrumentos de efetivação da mobilidade social e, por conseguinte, um direito que cada um dos cidadãos pôde reivindicar sob invocação do próprio pacto fundador do Estado moderno. No entanto, para o pensamento pedagógico herdado do Iluminismo, a educação estava longe de esgotar sua obrigatoriedade constitucional na simples referência às expectativas contratualistas dos particulares (Velloso & Albuquerque, 1993), mesmo que a isso se acrescente a perspectiva das vantagens que a satisfação dessas expectativas traz à sociedade em seu conjunto.

As idéias de progresso e de humanidade ou, em síntese, a civilização como processo de formação do homem genérico conferiu ao dever de instruir e educar um significado político. No imaginário social da modernidade há um relacionamento estreito entre o conceito de educação, a coesão social e o governo. Os critérios do pensamento liberal-democrático para a qualificação política, econômica e pedagógica de todos os membros da sociedade resultaram de uma forma específica da divisão do trabalho, que passa a influenciar as oportunidades de aperfeiçoamento individual.

O processo de industrialização requer a universalidade da escola. Isso explica o otimismo em relação ao progresso obtido por meio de uma educação geral (Markert, 1996, p. 25). Como força primária de produção, a educação torna-se condição do próprio desenvolvimento social, assumindo duas funções: ultrapassar as antigas hierarquias sociais e capacitar os indivíduos para a ação técnica-racional. 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. Para apreender essa idéia é preciso, no entanto, distinguir os conceitos de formação e educação.

1. Formação e Educação no Projeto Social Moderno

Inicialmente, no contexto do projeto iluminista, educação e formação não se confundem. A educação (seja ela técnica ou profissional) refere-se à preparação do indivíduo para uma determinada função social, o que implica um processo de adaptação às normas, valores e símbolos de uma sociedade. A educação, por sua vez, aponta para o ensino como instituição.

Entretanto, educar significa algo mais do que a simples transmissão de saberes. Cabe à educação formar não só a moral, mas também a razão de um povo. Como ressalta M. Mauss (2001), “pode-se chamar educação (ou instrução) os esforços conscientemente feitos pelas gerações para transmitir suas tradições à outra” (p. 121). Uma ação específica que visa modelar o sujeito, ao mesmo tempo em que realiza sua adaptação ao meio social.

Na modernidade, diferentemente das sociedades arcaicas, nas quais educação prática e educação moral se confundem, a educação ocorre em um único meio: a escola. A educação passa a designar uma atividade intencional explícita materializada em programas, métodos, técnicas e profissionais especializados (Silva, 2004). Ensinar e aprender são os verbos que correspondem ao substantivo educação. Com efeito, quem ensina e quem aprende, ensina e aprende alguma coisa, o que revela o caráter instrumental das práticas educativas.

O termo formação, ao contrário, deriva da tradição alemã da *Bildung*, constituindo todo um legado teórico que vai de Winckelmann e Herder, de Schiller e Goethe, de Hegel aos irmãos Humboldt, apresentando-se como um conceito altamente complexo. Na introdução da sua obra *Verdade e Método*, Gadamer (1997) considera a *Bildung* como o maior pensamento do século XVIII (p. 47), a última elaboração

literária, filosófica e pedagógica do que hoje entendemos simplesmente por educação.

A formação (*Bildung*) não é algo que possa ser obtido por meio de uma atividade de ensino-aprendizagem convencional, pois é algo que “exige independência, liberdade, autonomia e se efetua como um autodesenvolver-se” (Bolle, 1997, p. 17). Ela visa, na verdade, a uma correção das próprias pressões derivadas da educação.

“O conceito de *Bildung* começou a adquirir maior peso e vida própria em relação à educação, sempre que entraram em jogo o cuidado, o desenvolvimento e o desabrochar das forças psíquicas e as energias do coração e do bom gosto. Ela é autoformação e atuação viva. Não apenas de indivíduos isolados, mas de povos inteiros e mesmo da humanidade” (Idem, p. 17).

No contexto do romantismo e do idealismo alemão, o conceito de formação recebe uma valoração específica, ultrapassando as noções de educação e progresso. Ele coloca-se ao lado de noções como “espírito”, “cultura” e “humanidade”, ao mesmo tempo em que aponta para um processo de desenvolvimento, simultaneamente, físico, psíquico e intelectual do ser humano. A noção de formação carrega, sobretudo, o sentido de “saber viver” e “domínio de si”, uma vez que se compreende que

“a formação do homem exterior sem sua formação interior dá apenas polimento; formação do gosto sem formação do coração dá apenas cultura; formação da inteligência sem formação do coração e do gosto dá apenas Aufklärung” (Franz Posselt Apud Bolle, 1997, p. 17).

A *Bildung* é apreendida como o “princípio pedagógico”, por excelência, da *formação de si* pelo cultivo de “bens seculares” (liberdade, autonomia, responsabilidade). Ela funciona como um fio condutor das análises que tentam captar

as mudanças decorrentes, por um lado, da autonomização da subjetividade burguesa, e, por outro, da criação de uma esfera pública política. Ela constitui, portanto, um dos conceitos chaves da modernidade. Do ponto de vista da teoria social, o termo está relacionado ao estabelecimento dos vínculos societários em um contexto de crítica à tradição (Souza, 2000). A noção de *Bildung* articula três registros discursivos. Em primeiro lugar, na Filosofia da Cultura, o termo fornece coerência aos ideais do Esclarecimento com conseqüências diretas para o surgimento das Ciências Sociais.

Em segundo lugar, a idéia de *Bildung* articula-se na Pedagogia, enfatizando um discurso em torno do papel formativo das chamadas “humanidades” (Larrosa, 2002, p. 50). Por fim, o tema cristaliza-se com a chamada “literatura ou romances de formação” (*bildungroman*), cujo exemplo mais significativo é *Wilhelm Meister* de Goethe.

Trata-se, nesse último caso, de um relato exemplar do processo pelo qual um indivíduo singular, em geral um homem jovem, terminando seus estudos, abandona a própria casa junto com o destino que lhe estava previsto e viaja até si mesmo, até seu próprio ser, em um itinerário cheio de experiências (Freitag, 1997; Madeira, 1993). Essa viagem formativa, enquanto processo de auto-determinação existencial, é indissociável de um aprendizado da solidariedade social, pois nesse trajeto o sujeito compreende que seus princípios de ação devem refletir-se em um trabalho político na esfera comunitária (Bakhtin, 1992). Assim, a *Bildung* implica não apenas aprendizagem de conteúdos específicos, mas principalmente exercício da cidadania.

O termo acabou por se enraizar na linguagem cotidiana, sendo utilizado nos campos da sociologia, da educação e da cultura como uma noção “indispensável nas reflexões sobre o homem e a humanidade, sobre a sociedade e o Estado” (Bolle, 1997, p.14). Sua construção semântica ocorreu por intermédio do próprio imaginário social do Iluminismo. Nesse contexto, a atividade formativa deixou de ser concebida como

uma prática própria ao domínio do indivíduo isolado ⁷². Segundo Souza (2000), Hegel é quem teria "desenvolvido esse aspecto do conceito à perfeição" (p. 50). A descentração e a abertura crítica, em relação aos objetos do mundo, na sua *Fenomenologia do Espírito*, são descritas como uma dinâmica formativa.

Em Hegel (1994), a formação constitui-se como um processo complexo de auto-estranhamento capaz de levar o sujeito a si mesmo, mediante uma espécie de abertura ontológica do sujeito à alteridade. Sua concepção de formação é ontológica, lógica e pedagógica. Desse modo, para ele, a razão

"precisaria sair de sua indeterminação inicial e exteriorizar-se, nas diferentes expressões culturais, para poder atingir o seu *em-si* para si no Saber absoluto. Este movimento dialético se expressa no sujeito auto-reflexivo, pelo processo formativo que, ao sair da sua indeterminação inicial, reconhece e representa os objetos culturais, via formação, até inserir a particularidade de suas experiências na universalidade do todo do saber e da totalidade ética do Espírito Absoluto" (Martini, 2000, p. 166).

Nesse sentido, é importante ressaltar também que a problematização da formação foi configurada pela emergência dos Estados regidos pela fórmula do despotismo esclarecido, onde cada súdito-cidadão deveria receber um tipo de formação específico para poder tornar-se útil e dar os melhores rendimentos possíveis para o sistema econômico e o bem estar social (Falcon, 1986; Markert, 1996). Era preciso convencer os soberanos de que seu poder na formação não era apenas um direito, mas também um dever, o que implicava um investimento maciço na organização dos sistemas de ensino, mediante uma política educacional racionalmente orientada.

⁷² Kant, por exemplo, nas suas *Reflexões sobre Educação*, reafirma o Esclarecimento enquanto caracteriza a formação como processo de aprendizagem do uso das regras da razão prática, no sentido de uma adesão livre a um princípio moral universal que impõe ao homem a busca de sua humanidade e o impede de transformar o seu semelhante em um mero instrumento.

Não é de se estranhar, então, que o Esclarecimento tenha postulado a eficácia da formação. A canalização formativa das energias dos cidadãos seria o único caminho capaz de instaurar a igualdade, pela eliminação “do abismo que separava os espíritos bem-pensantes, moralmente bem-formados e socialmente bem-educados, da plebe ignorante, supersticiosa, inclinada aos maus costumes e mal-educada” (Falcon, 1994, pp. 62-63). Essa compreensão permitiu ao Esclarecimento associar a questão da formação subjetiva com a reforma do Estado nacional.

Por essa via, homens tão diferentes como o materialista Helvetius e o romântico Rousseau, vão creditar à *Bildung* um papel central na produção de bons cidadãos, ou seja, na fabricação de sujeitos capazes de subordinarem seus interesses particulares ao bem público (Berlim, 1982). O tema da formação sintetizou a necessidade de articular a liberdade, via auto-cultivo pessoal da sensibilidade, e a subordinação voluntária na esfera política.

Todavia, a racionalidade subjacente ao projeto formativo das luzes não esteve imune a alguns dilemas. O principal deles refere-se à tendência de opor o racionalismo ao sentimentalismo romântico, resultando no primado de uma razão esclarecida supostamente soberana e absoluta (Souza, 2000, p. 52). Nesse momento, já estava presente a configuração do utilitarismo na forma de uma nova “moralidade social” e de um “modelo de sociabilidade”, ancorado em uma *sensibilité* pragmática (Caillé, Lazzeri e Senellart, 2004). A questão da formação aparece associada, agora, à condição social, uma prerrogativa e um privilégio de determinadas classes sociais.

Efetivamente, as tentativas de associar a *Bildung* com fins utilitários jamais deixaram de ocorrer, tanto mais que a idéia passou a ganhar prestígio, fazendo com que diferentes grupos procurassem apoderar-se dela. As “*die Gebildeten*”, como se auto-intitulam, desde aquela época, as pessoas ‘bem formadas’” (Bolle, 1997, p. 18),

tematizam a formação “como privilégio de um estamento e, logo mais, de uma classe: o *Bildungsbürgertum*, a burguesia culta-e-de-posses”.

Essa compreensão vai ser ressignificada, ao longo do século XIX, quando a *Bildung* passa a incorporar a alternativa dual entre “formação dos operários e formação das massas, como oposição e protesto contra a prepotente formação burguesa” (p. 18). Uma discussão que guarda um vínculo estreito com o próprio desenvolvimento da análise marxista sobre a sociedade.

Na terceira tese sobre Feuerbach, Marx e Engels afirmam que "a doutrina materialista sobre a alteração das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são alteradas pelos homens e que o próprio educador deve ser educado" (Apud Silva Júnior & González, 2001, p. 25). O processo formativo passa a ser ancorado em uma ontologia do ser social discernida na esfera do trabalho. A formação humana, em uma sociedade de classes, repousaria nas relações sociais que são postas em movimento pela mercadoria e seus valores de uso e de troca⁷³.

A estruturação dos sistemas educacionais passa a oscilar entre a necessidade de formação para a unidade nacional e as exigências de preparação da mão-de-obra disciplinada que o capitalismo industrial reclamava (Markert, 1996, p. 73). A formação vai se separar da ação política de convencimento, da construção das organizações sociais, para ganhar foros de ação pública especializada, estruturada e instituída pelo sistema burocrático-legal dos Estados nacionais.

Ela “reduz-se a uma das ‘políticas públicas’ que passa a caber ao governo”, sendo ressignificada como educação pública que, por sua vez, passa a ser entendida como uma ação especializada e direta do sistema estatal. O Estado seria o principal

⁷³ O fetichismo da mercadoria é a centralidade, ainda que contraditória, da cultura burguesa e se expressaria nos próprios processos formativos.

responsável pela formação do cidadão, "agora entendida como criação de condições básicas para que o equilíbrio social seja mantido em torno de certos valores de disciplina, de ordem e de confiança no progresso" (Valle, 2002, p. 292). O processo formativo transforma-se em um exercício preparatório do engajamento político, lembrando aos indivíduos seu pertencimento a um Estado e qualificando-os para sua inserção potencial no mercado de trabalho ⁷⁴.

Pouco a pouco, vai configurando-se a noção de "Estado nacional educador" (Silva, 2004, p. 42), cujo papel consiste em construir uma rede escolar capaz de produzir uma "moral de Estado", ou seja, formar a consciência cívica dos indivíduos. Assiste-se à distinção entre educação e instrução pública. A educação é localizada no domínio privado, sendo objeto das escolhas individuais compatíveis com as visões de mundo particulares. A instrução, ao contrário, abarca a esfera política, compreendendo o conhecimento positivo, "a verdade de fato e de cálculo" (p. 43), indispensáveis ao desenvolvimento intelectual e à autonomia de cada indivíduo perante os demais. A instrução pública visa diretamente o desenvolvimento da racionalidade, o que exige um mínimo de conteúdos a serem ensinados.

"Esse mínimo está ligado às necessidades humanas em sociedade e refere-se ao conjunto de coisas que um homem não pode ignorar. Esse saber elementar deve possibilitar certa autonomia e controle das situações cotidianas, como saber contar, ler e saber sobre seus direitos e deveres (...); isso lhe confere um caráter estratégico. Trata-se de um saber cuja posse é determinante para a sobrevivência e a liberdade" (p. 46).

⁷⁴ Com isso, expande-se o processo de juridicização e pedagogização dos processos formativos. A juridicização refere-se à cobertura do direito positivo no âmbito da escola, o que, por um lado, gera e assegura direitos. Mas, por outro lado, submete as redes escolares a um sistema de normas administrativas e burocráticas. O fenômeno da pedagogização diz respeito ao esforço de extensão da educação formal a todos os indivíduos, configurando a busca pela universalização escolar como ideal de cidadania.

A difusão desse saber elementar, através das redes públicas de ensino, tem por alvo garantir a manutenção das condições do progresso social. Ele estabelece assim a continuidade entre a razão individual e a razão coletiva. Ao mesmo tempo em que atende as demandas da divisão social do trabalho, a instrução pública torna cada sujeito capaz de ocupar uma determinada função social. A compreensão é que somente uma pessoa instruída teria condições efetivas de canalizar seus interesses de forma produtiva, seja como indivíduo seja como membro de uma sociedade.

O ideário da instrução pública converte a *Bildung* em garantia de uma ordem social civilizada. A formação identifica-se com o acesso ao patrimônio acumulado pela humanidade, sobretudo, no que se refere aos progressos da ciência. O privilégio da transmissão do saber científico ancora-se na sua dimensão de universalidade e objetividade. Cabe à instrução pública a transmissão dos saberes científicos, enquanto vetor de capacitação para o uso de uma linguagem precisa e universal. Essa seria a maneira de formar para a justiça e a democracia. Consequentemente,

“não será aceito qualquer homem como sujeito de participação no convívio social, mas apenas os civilizados, os racionais, os modernos, os de espírito cultivado, os instruídos e os educados. Somente será reconhecido apto a participar como sujeito social e político quem tiver vencido a barbárie, a ignorância, quem tiver aprendido a nova racionalidade, quem tiver sido feito homem moderno” (Buffa, Arroyo e Nosella, 2003, p. 37).

Essa visão triunfalista da instrução pública como agente da modernização social fez com que, ao longo do século XX, o tema da formação humana readquirisse uma nova centralidade a partir dos trabalhos da Escola de Frankfurt (Bottomore, 1989; Arato & Gebhardt, 1992). Após a experiência trágica de Auschwitz, os teóricos dessa tradição passaram a alertar os educadores em relação ao deslumbramento face ao

imaginário progressista da educação elaborado no contexto da modernidade. O otimismo em relação aos seus potenciais integradores constituiria a principal ameaça ao conteúdo ético e político implícito nos processos educativos. Adorno (1995) apontou diretamente para os efeitos negativos de um processo formativo ancorado univocamente em uma estratégia de "esclarecimento da consciência" (p. 155) ⁷⁵.

A crise dos sistemas de ensino foi concebida como a expressão mais desenvolvida do projeto civilizatório moderno, reduzindo a educação ao enfoque da subjetividade na sociedade capitalista. Assim, a formação da *consciência de si* só poderia ser apreendida na interação social e na relação com a natureza. Por essa razão, as sociedades capitalistas apresentariam um *déficit de formação*. Adorno defende o argumento de que para não se tornar uma experiência abstrata e descontextualizada, a formação precisaria afirmar-se no âmbito do trabalho social. Essa articulação entre trabalho e formação conduz à percepção de que o "trabalho forma" ⁷⁶, o que implica denunciar o processo de deformação da subjetividade produzida pelo trabalho alienado. Assim,

"o trabalho forma, mas a realidade objetiva é a reificação, a coisificação do processo formativo que corresponde ao trabalho alienado e alienante regido pela acumulação de capital, trabalho morto. Tal é a dissolução da dimensão ética na formação pelo trabalho, que a reificação dela resultante abrange inclusive a burguesia beneficiária do trabalho alienado " (Maar, 1995, p. 18).

A formação como processo cultural estaria ameaçada (Freitag, 1986). A crise do processo formativo e, conseqüentemente da educação que lhe é correspondente,

⁷⁵ Em Adorno, a própria teoria social é na realidade uma abordagem formativa, e a reflexão educacional uma focalização política e social desta. Em outros termos, a formação é uma educação política. Nesse sentido, ele se detém na análise da formação humana por motivo semelhante ao de Kant: a preocupação com o Esclarecimento (Maar, 1995, p. 15).

⁷⁶ A expressão máxima dessa idéia pode ser encontrada na tese defendida por Lukács a respeito da articulação entre formação cultural e trabalho produtivo (Silva Júnior & González, 2001).

seria o resultado da dinâmica vigente nos processos produtivos, que subordina a reprodução da vida humana aos valores estritamente utilitários. Isso tem repercussões tanto nas condições de produção econômica quanto no plano da subjetividade, originando formas de desumanização ancoradas nos traços autoritários da personalidade dos sujeitos.

O sujeito estaria sendo ameaçado pelos processos de *semi-formação* desencadeados pela indústria cultural (Rüdiger, 2002), a qual expressaria a face repressiva da formação da identidade social ⁷⁷. Ao confundir os planos da economia e da cultura, a indústria cultural determinaria a estrutura de sentido da vida social pela racionalidade estratégica, que, nesse momento, se inocula nos bens culturais, convertendo-os em mercadorias (Freitag, 1989, p. 57). A própria educação como bem social utilitário bloquearia as possibilidades da experiência formativa, provocando uma regressão no plano da identidade social e condicionando, inclusive, a estrutura social.

Dessa ótica, a troca utilitária, enquanto princípio norteador do capitalismo passaria a dominar todas as relações sociais, culturais e pessoais. Originariamente, a troca que continha a capacidade dos indivíduos estabelecerem relações sociais solidárias, converte-se em um instrumento de exploração.

No campo educativo, ela denegaria o ideal de uma experiência formativa, ou seja, o esforço solidário de gerações humanas, pelo qual o indivíduo é elevado ao nível do desenvolvimento coletivo. Educados, na perspectiva dos valores estritamente utilitários, os indivíduos perderiam a disposição de se relacionar com os demais,

⁷⁷ Para Adorno, a indústria cultural corresponde à continuidade histórica das condições que configuraram Auschwitz: a racionalização da linha de produção (fordista ou flexível) do terror e da morte. O genocídio no campo de extermínio simboliza a tragédia da formação na sociedade capitalista (Maar, 1995, p. 22)

"permanecendo apenas a capacidade de se referir à representação que eles próprios fazem desse outro externo" (Maar, 1995, p. 26). A educação como bem social utilitário seria a síntese do "espírito tomado pelo caráter de fetiche da mercadoria", e a idéia de formação passaria a representar apenas o "domínio do abstrato formal sobre o concreto empírico" (p. 26), materializada na perda da capacidade de fazer experiências.

Um problema que não constituía um problema accidental (Adorno, 2004), mas uma tendência objetiva da formação social. As sociedades modernas padeceriam efetivamente de uma ausência de aptidão à experiência formativa. Elas seriam incapazes de promover um processo auto-reflexivo em que a relação com o outro formaria a mediação pela qual acontece a própria constituição do sujeito.

Sua ausência significa que apenas postular o ideal de uma *educação para a cidadania*, como fazem as pedagogias críticas, não é mais suficiente. O mundo sensível e o mundo intelectual não poderiam mais se articular, em função da cisão no processo de trabalho e da expansão da indústria cultural. A crítica imanente da educação estaria, portanto, impossibilitada. Restaria a denúncia do exílio do "espírito formativo" nas sociedades reguladas pela educação homogeneizadora do capitalismo.

"Adorno não deixa dúvidas de que a situação está sombria; o avanço da semi-educação, através da pseudo-democratização efetuada pela indústria cultural é inevitável. (...), a semi-educação pode obstruir para sempre o acesso da classe trabalhadora à verdadeira educação. (...) Ele nos leva a um beco sem saída, quando anuncia o fim da educação, provocado pela 'democratização' do conhecimento e da cultura, em virtude da indústria cultural e da proliferação dos bens educacionais, nivelados por baixo" (Freitag, 1989, pp. 68-69).

A única saída seria romper com a educação fornecida pelas redes formais de ensino centradas na inserção pragmática no mundo produtivo, por uma forma

alternativa de aprendizado aberto e voltado ao contato com o não-idêntico. Em outros termos, "a preservação das condições objetivas da experiência formativa no contato com o outro e na abertura à história - ao modo de um trabalho social alternativo - é a única possibilidade de evitar a repetição de Auschwitz" (Maar, 1995, p. 28). O problema é que Adorno não explicita as condições concretas desse novo aprendizado.

Ao contrário, ele não cansa de ressaltar que tanto a indústria cultural como a "educação barbarizada" invadiram o tecido social, impedindo a ruptura do círculo vicioso. Os trabalhos desenvolvidos por Habermas, em grande medida, são uma alternativa ao impasse gerado pelas análises de Adorno, mediante uma crítica radical ao modelo da formação ancorado na dialética do trabalho social.

Entendendo que a racionalidade moderna não pode ser suprimida, mas reconstruída em novas bases, Habermas projetou uma correção das "patologias modernas" (Souza, 1997), a qual revelaria uma intencionalidade formativa. Trata-se, nesse caso, do propósito de "educar a racionalidade sistêmica", com base em um modelo de formação ancorado no desenvolvimento da competência comunicativa.

"Desenvolver competência comunicativa implica participar de processos de aprendizagem social, pelos quais o uso da argumentação em nível estético-expressivo, normativo e cognitivo refere-se não só ao conteúdo das proposições, mas às próprias pretensões de validade das ações comunicativas que os sujeitos em interação promovem ao fazer uso das mesmas. Consequentemente, entrar no discurso, significa participar de um processo formativo, realizado por meio de aprendizagens sociais que visam a um uso interpretativo e crítico de situações presentes no mundo da vida" (Martini, 2000, p. 164).

O processo formativo, que ocorre por meio da ação comunicativa, faz uso de pressuposições formais enquanto condições a que todos devem se ater para participar

do discurso. Essas pressuposições (inteligibilidade, verdade, veracidade e validade) funcionariam como garantias para o reconhecimento intersubjetivo. Habermas (2002) desvincula o conceito de formação do contexto da concepção dialética da razão iluminista, ligada à tradição metafísica e à filosofia da consciência, e o transforma em categoria dialógica de *formação de vontades*, associada ao conceito de aprendizagem social (Markert, 1996, p. 77).

A idéia kantiana de formação ligada à aprendizagem do uso das regras da razão e ao processo de moralização, adquire novas dimensões para o atendimento de suas exigências de publicidade e emancipação. Habermas opera uma destranscendentalização do conceito iluminista de formação, situando-o no contexto de um pensamento pós-metafísico. A formação é descolada da razão teórica e prática da subjetividade transcendental, inserindo-se no âmbito da racionalidade comunicativa.

Os processos formativos ancorados no uso da argumentação, ao modificarem a natureza e as formas de organização social, seriam capazes de provocar o surgimento de novas estruturas tanto cognitivas como de cooperação social ⁷⁸. A própria idéia dos processos de aprendizagem social resulta numa forma de procedimento da formação de vontades, que funciona como fio condutor para a reconstrução dos discursos formadores de opinião pública que caracterizam a vida democrática, o que, para ele, constitui uma tarefa educativa.

Seu projeto supõe uma revisão do sentido formativo das redes educativas. Segundo Zuin, Pucci, Ramos-de-Oliveira (1997), desde a perspectiva habermasiana, as redes formativas da sociedade civil permitiriam colocar em questão o processo de

⁷⁸ As pressuposições de Habermas estão vinculadas às teorias do desenvolvimento cognitivo e moral de Piaget e Kohlberg, os quais reconstróem o conhecimento intuitivo dos sujeitos capazes de desenvolver determinadas competências, que podem ser cognitivas, morais e expressivas, e em especial argumentativo-discursivas (White, 1995, p. 71)..

construção política da vontade coletiva (p. 243). No entanto, suas análises ainda permanecem descoladas dos contextos concretos de vida onde essa formação acontece. Habermas concebe a formação da subjetividade como expressão de estruturas de ação universais no processo de modernização social, legitimando a separação dos condicionantes da ação social (Caillé, 1997). Mais ainda.

Ao relacionar teorias científicas isoladas do desenvolvimento do eu com outras teorias sociais da evolução historicamente orientadas (Markert, 1996, p. 83), ele estabelece supostas homologias entre visões do mundo e estruturas do eu. O que faz com que suas proposições assumam uma relação ambivalente face às proposições educacionais derivadas das teorias democráticas modernas. Por essa razão, admite-se que o procedimento de reconstrução do pensamento de Marcel Mauss pode fornecer novos fundamentos para uma sociologia crítica da formação humana, ultrapassando as premissas utilitárias do projeto moderno em relação à função social da educação.

1.1 A Formação Humana nas Teorias Democráticas Modernas

Nas últimas décadas do século XX, a formação para a cidadania permaneceu em evidência da mesma forma que os dilemas relativos à expansão e consolidação dos processos democráticos. Há toda uma preocupação com o enfraquecimento da democracia, ao mesmo tempo em que ela se apresenta como o único regime político social legítimo. O fim da democracia, a democracia virtual ou, em termos mais razoáveis, a pergunta sobre o que é a democracia permanece em primeiro plano na agenda de discussões sobre as formas de participação cidadã (Touraine, 1996; Guéhenno, 1999). São vários os fatores que justificam a ênfase nessas questões.

A globalização econômica, a queda do muro de Berlim e a erosão nas pautas reguladoras do Estado de Bem Estar Social (Castells, 1999; Blackburn, 1992; Coutinho, 2000). Essas mudanças contribuíram, também, para acentuar as desigualdades e os processos de exclusão social, tornando a sociedade mais consciente da necessidade de se revitalizar a luta pelos direitos dos cidadãos.

Combinaram-se dois fenômenos inter-relacionados. O declínio da participação e a desconfiança cada vez maior dos indivíduos em relação aos sistemas políticos institucionalizados. E o surgimento de novos movimentos sociais que põe em relevo reivindicações que denunciam o não cumprimento dos direitos de grupos sociais específicos (Melucci, 2001; Vieira, 2001; Scherer-Warren, 1999). O sistema educacional manteve um diálogo tenso com essa nova dinâmica societária, na medida em que cabe a ele preservar o valor do indivíduo, bem como mantê-lo em relação com os outros. Além disso, a desagregação do “social” (Albala-Bertrand, 1999) constitui uma dimensão essencial da própria natureza humana.

O *ser social* não é um dado com que cada geração conta ao nascer. Sob esse aspecto, a cidadania é um “duplo na identidade do homem” (Ferreira, 1993, p. 20). A idéia de cidadania constitui uma forma instituída social e historicamente para se vivenciar a sociabilidade no âmbito de uma comunidade política juridicamente regulada. A cidadania é um modo de *ser sujeito* em sociedade. Sua essência consiste na idéia de igualdade, o que não implica apenas o reconhecimento formal dos direitos (Vieira, 2002). Por essa razão, na modernidade, as teorias democráticas têm produzido narrativas específicas a respeito da relação entre a cidadania e a educação escolar, forjando agendas para o campo da formação social.

As propostas de formação para a cidadania, extraídas desses modelos, não

têm implicação apenas para a discussão sobre como praticar a escolarização, sob o ponto de vista dos conteúdos e dos métodos de ensino (Sacristán, 2002; Barbosa, 2001), ou seja, sobre como se devem portar as micropolíticas das instituições de ensino. O propósito de qualquer teoria democrática, no campo educativo, consiste em articular princípios, estruturas e práticas que evidenciem como formar os sujeitos para atuarem em uma esfera pública politizada.

Nas teorias sociais modernas há uma espécie de paralelismo entre as práticas educativas e as demandas democráticas, as quais se apóiam reciprocamente. As redes formais de educação ao desenvolverem determinadas capacidades individuais (racionalidade, autonomia, virtudes cívicas, pensamento crítico, cooperação) funcionariam como dispositivos concretos de construção do espaço público. Desse modo,

“no interior das relações sociais, a cidadania pertence à ordem simbólica, representando realidade e disponibilidade, valores e significações socialmente estabelecidos; serve, assim, de mediação entre os indivíduos e o Estado. (...) Formar para a cidadania significa formar para viver em sociedade, segundo padrões de uma cultura política necessária à existência de um mínimo de consenso social. Educar o homem para a cidadania não é mais um dilema, mas um imperativo social” (Ferreira, 1993, p. 23).

A perspectiva individualista liberal, por exemplo, deriva suas propostas de formação humana de um enfoque favorável ao estímulo da liberdade dos sujeitos (Renault, 1998). Essa abordagem assume como ponto de partida o reconhecimento do valor da individualidade como eixo estruturador da vida social. O processo formativo do indivíduo é concebido como um processo de civilização (Elias, 1994). A individualização possibilitaria atingir os ideais da cultura moderna.

Desde suas primeiras versões no século XVIII até as proposições ultraliberais, o liberalismo tem defendido um “núcleo duro” de princípios: a igualdade

formal dos seres humanos, o universalismo e a neutralidade das instituições frente às concepções de vida boa (Bellamy, 1999). Ele configura um indivíduo abstrato e universal, formado para além das contingências de classe social, etnia, gênero, etc. Há, evidentemente, modelos de “bem comum”, mas esses devem ser escolhidos pelos indivíduos. Essa seria uma condição essencial para a convivência democrática. Nenhum outro valor deveria predominar sobre a liberdade e as regras de justiça.

Na opção liberal o cidadão é tratado, portanto, a partir de prerrogativas formais que transcendem suas condições culturais.

"O conceito metafísico de indivíduo é dotado de uma negatividade derivada do raciocínio por identidades, que se define pela primazia do todo sobre a singularidade das partes, e concebe a individualidade como a capacidade destas se definirem sem referência ao todo. Mas, na medida em que os atributos que descrevem estas singularidades devem ser derivadas de atributos universais, ou pelo menos compartilhados com outros, o singular só pode ser definido em termos quantitativos - este indivíduo resulta de uma identidade que é particular porém igual a todas as outras" (Eisenberg, 2003, p. 35).

O conceito de interesses constitui o vetor fundamental no desenvolvimento das teorias educacionais, baseadas no individualismo liberal (Carvalho, 1999), haja vista a necessidade de formar os sujeitos sem precisar recorrer a uma concepção de virtude. Essa noção virtude, inspirada no republicanismo clássico (de Sêneca e Cícero até Maquiavel e Rousseau), é deslocada pela gramática da economia política moderna, segundo a qual a sociedade civil é a esfera da articulação de interesses privados ⁷⁹.

A participação na vida pública articula-se com a capacidade dos indivíduos se fazerem representar mediante artifícios jurídicos formalizados pelas instituições

⁷⁹ As teorias políticas pré-modernas tinham no conceito de virtude seu ponto de ancoragem. Na linguagem justificatória da Grécia antiga, o termo *arete* ocupava um papel predominante, e era esta excelência de um ato ou de um agente que conferia sentido à democracia. O conceito de *arete* fornecia o vínculo entre a formação do caráter individual e a formação social do espírito público, materializado exemplarmente pela Paidéia (Jaeger, 2001).

políticas, o que pressupõe uma formação específica capaz de represar as paixões (Hirschman, 1997) e permitir a convivência pacífica mediante a canalização dos interesses individuais. A participação é legitimada pela noção de ação interessada, a qual permite aos atores calcular os modos de coibir suas paixões para poder expressar crenças razoáveis (Elster, 1994). A premissa de que todos os indivíduos são auto-interessados é o fio norteador das práticas formativas no modelo liberal.

A dinâmica formativa precisa expurgar da análise do comportamento social quaisquer considerações acerca da qualidade e intensidade das interações sociais e de como estas operam sobre suas motivações. Impõe-se aos sujeitos a separação do "eu" das práticas cotidianas do "eu" das práticas institucionalizadas que integram sua vida em comunidade, dividindo o processo formativo em dois pólos. No primeiro plano, as pessoas seriam educadas como indivíduos (*persona moralis simplex*), aprendendo a articular interesses individuais e participação pública. No segundo pólo, elas seriam educadas para participar dos problemas políticos como uma pessoal moral coletiva (*persona moralis composita*). Mas, "na medida em que, ao longo do período moderno, apenas uma parcela das pessoas representa-se como *persona moralis composita*" (Eisenberg, 2003, p. 54), a formação para a cidadania se reduz ao exercício do voto.

O argumento liberal pode, então, ser sintetizado da seguinte forma: o interesse do homem, se devidamente articulado em instituições representativas, seria o motor do processo de emancipação individual. O conceito de cidadania associa-se aos mecanismos competitivos de formação da vontade geral no sistema partidário e aos mecanismos de alocação dos recursos no mercado.

As teorias liberais dedicaram-se, na primeira metade do século XX, à produção de um modelo de racionalidade humana capaz de prover a justificação desse argumento. Coube ao Estado de Bem-Estar Social fornecer o ponto de apoio

necessário para esse empreendimento (Domingues, 2002, p. 213), na medida em que ele vincula a articulação de interesses com a distribuição de bens comuns universalizáveis. Esses bens resultariam de interesses organizados coletivamente. O modelo do *welfare state* permitiu combinar, sob o paradigma da articulação de interesses, a defesa dos direitos iguais com o cumprimento de obrigações com a comunidade política.

"No plano da teoria política, este modelo transporta, sem uma devida problematização, o conceito de obrigação para a república, resultando em uma valorização excessiva dos processos democráticos de esclarecimento e articulação de interesses que supostamente legitimam a autoridade do soberano e as leis por ele produzidas. Resulta desta sobrevalorização uma diminuição do papel que modelos éticos e processos de socialização pedagógica têm na produção de uma autoridade soberana efetivamente legítima *qua* consentida pelos cidadãos" (Eisenberg, 2003, p. 78).

No entanto, mesmo em suas versões mais democráticas, o modelo liberal não tem conseguido justificar a coexistência social em contextos onde prolifera uma pluralidade de doutrinas morais compreensivas e razoáveis. As normas vinculantes não podem ser determinadas obrigando-se os cidadãos ao exercício dos deveres que, conseqüentemente, permitiria a demanda por direitos. É preciso fazer a mediação entre a razão individual dos cidadãos e a razão coletiva que legitima as instituições sociais.

Nesse cenário, J. Rawls tem defendido uma interpretação específica para esse processo, renovando a própria tradição liberal. Sabe-se que ele não abdicou da concepção de pessoa definida pela maximização racional individual, apesar da defesa de instituições públicas capazes de moldar o distributivismo social (Nedel, 2000). O termo chave aqui é o seu conceito de razão pública.

Para Rawls, o liberalismo visa defender direitos não só de indivíduos, mas também de associações e grupos. Assim, ao invés de assumir a dicotomia

público/privado, ele parte da distinção entre o público, que se refere a todos os cidadãos, e o não-público, que diz respeito a apenas uma parte deles. Existiriam diversas razões não-públicas, pois há maneiras distintas de justificar reivindicações de partes da sociedade, mas somente uma razão pública (Rawls, 2000, p. 45), a qual obrigaria a todos os cidadãos e geraria deveres. A partir dessa distinção, ele

"divide o conteúdo da razão pública em seu aspecto substantivo e em seu aspecto formal. Em seu aspecto substantivo, o conteúdo da razão pública são os próprios princípios da justiça por ele expostos, expressos agora, no entanto, de uma nova maneira: os direitos, liberdades e oportunidades básicas para todos, a prioridade destes direitos, liberdades e oportunidades, e as condições necessárias aos cidadãos para o exercício destes direitos, liberdades e oportunidades. Em seu aspecto formal, devem operar regras de argumentação" (Eisenberg, 2003, p. 106).

Essas diferenciações permitem apreender seu argumento da igualdade de oportunidades aplicada à educação. Embora, Rawls não aponte diretamente a liberdade de escolher a educação, sua obra traz referências sistemáticas ao processo formativo (Rawls, 2002). De acordo com ele, qualquer comunidade pode reivindicar, em nome da liberdade de associação, educar as crianças de acordo com os seus valores.

No entanto, o direito de querer, para os seus filhos, o que de melhor existe em termos educativos não constitui um direito absoluto, exercendo-se em um quadro fixado pela cooperação social eqüitativa (Rawls, 2000, p. 243). Os sistemas formativos (quer se materializem em redes educativas públicas ou privadas) devem fornecer as mesmas oportunidades de acesso. Por isso, a educação deve organizar-se com base na ignorância das condições e as possibilidades de cada um em relação à aprendizagem.

Trata-se da defesa de sua “posição original” em que os atores estão postos sob um véu de ignorância sobre suas condições sociais concretas. Essa noção pressupõe

duas coisas. A primeira que os cidadãos têm interesses que eles estão dispostos a justificar racionalmente. A segunda que eles têm alguma concepção do bem comum, ou seja, um código de moralidade que lhes permite agir de forma racional. Essas condições, paradoxalmente, vão de encontro ao próprio projeto de Rawls de uma cooperação equitativa. Os participantes da posição original estão vinculados a uma perspectiva da primeira pessoa.

Um bem é algo que eu quero, alguma coisa é boa para mim. Para solucionar, esse dilema ele introduziu a idéia de "bens primários". Os meios necessários para que todos os cidadãos possam levar adiante seus planos individuais de vida.

"Rawls tenta resolver este problema outorgando ao bem primário da liberdade igual para todos a condição de princípio primeiro, anterior à distribuição dos bens primários regulados por outros princípios de justiça. Mas se a liberdade igual de todos também for interpretada como bem, fica muito difícil justificar que o cidadão preferirá liberdade igual para todos, pois se ele é orientado por seus interesses dificilmente preferirá ser igualmente pouco livre aos demais a ter participação igual nos bens da sociedade" (Eisenberg, 2003, p. 109).

Não obstante, essa não é uma solução simples. Os direitos básicos que emergem dos princípios de justiça são bens e não propriamente direitos (Farias, 2004, p. 53). Além disso, o princípio da diferença, também explicitado por ele, exige que os mais desfavorecidos sejam privilegiados em relação à quantidade de bens sociais primários disponíveis. Esse princípio deveria funcionar como um dispositivo retificador nos processos de formação cultural, o que implica um juízo normativo sobre a justiça escolar (Estevão, 2002). Isso, parcialmente, contradiz a neutralidade exigida pelos liberais na oferta dos bens sociais, haja vista que o sujeito do liberalismo não deve ser transferir sua idéia de bem para a esfera pública.

A resposta de Rawls (2000) para o impasse é derivada do kantismo, o qual

compreende que o “viver juntos” exige que cada indivíduo seja imbuído da “virtude da tolerância” (p. 79), enquanto condição para a convivência democrática nas sociedades pluralistas. A demanda por “tolerância” implica pôr em prática um programa formativo que proporcione o desenvolvimento de determinadas crenças, atitudes e valores. Para que a condição de cidadão seja universalizada, a formação deve ser materializada mediante práticas educativas intencionadas.

No entanto, o sistema encarregado de promover essa educação, o Estado, não pode ele mesmo partir de nenhum modelo específico *a priori* para gerir suas práticas de formar para a cidadania (Silva, 2003, p. 107). A proposta formativa derivada do pensamento político de Rawls produz, portanto, ideais contraditórios ao exigir que se realize uma diferenciação individualizadora, ao mesmo tempo em que caberia ao Estado desenvolver um trabalho socializador por vias coercitivas e baseado em modelos unívocos de cultura ⁸⁰.

As teorias democráticas comunitaristas vão apoiar-se sobre essa ambivalência estrutural do modelo liberal para realizar sua crítica aos modelos formativos que lhe são concernentes. Essas teorias fornecem primazia à comunidade como forma de organização social, valorizando os laços de inter-dependência recíproca entre os sujeitos sociais. De forma similar ao liberalismo aqui também existem opções diversas, que vão desde as mais conservadoras que desejam uma restauração dos valores tradicionais da família e da religião, até as abordagens que fazem fronteira com o liberalismo exigindo tão somente o reconhecimento das diferenças culturais (Farias, 2004; Paiva, 1998). O que é relevante nessa discussão é o posicionamento dos

⁸⁰ Dessa ótica, do ponto de vista da tradição individualista, cabem duas opções de política educacional: uma mais radicalmente liberal, apoiada apenas na liberdade de escolha, estruturando-se em um sistema de opções baseado na liberdade de oferta, e outra, com um caráter mais republicano que aposta no papel integrador do modelo de escola pública universal e obrigatória (Ferreira, 1993; Peluso, 1998).

comunitaristas face ao fato cultural.

Eles tomam a cultura como elemento aglutinador dos grupos humanos (Taylor, 1998; 2002). Essa posição toca diretamente às políticas formativas, tendo em vista a proposição de que a esfera cultural produz efeitos significativos nas estruturas psicológicas dos indivíduos, além de valorizar a identidade cultural como núcleo forte na formação da personalidade.

"Em um modelo comunitarista, o sujeito moral tem o que C. Taylor chama de preferências fortes, baseadas em uma concepção de vida boa. O indivíduo que se pergunta 'quem sou eu?' encontra as comunidades a que ele pertence antes mesmo de chegar a uma resposta a esta pergunta: estas comunidades são constitutivas de sua visão moral, e o bem não é aquilo que converge com seus interesses, mas aquilo que define como o sujeito acha que deve viver sua vida, de tal forma a identificar nela quem ele é, ou seja, o seu lugar nas comunidades" (Eisenberg, 20003, p. 140).

O bem comum resulta, nesse modelo, dos processos de integração social e depende necessariamente da definição de um *nós* que antecede, em todos os aspectos relevantes, a constituição do ator social. Com efeito, se a vida social é organizada segundo vários referenciais culturais, torna-se legítima a idéia de que a formação se constitui segundo diferentes princípios. Nos termos de Walzer (1999), a formação se efetiva a partir de várias "esferas": a esfera doméstica, a esfera industrial, a esfera mercantil, a esfera cívica, a esfera mundial ou transnacional, etc.

A instituição escolar apresentar-se-ia como uma "organização complexa", podendo funcionar a partir de várias lógicas de ação (Boltanski, 2000). O argumento comunitarista defende que a cada esfera social corresponde uma imagem da escola. Assim, à esfera cívica corresponderia uma escola cidadã; à esfera industrial corresponderia uma escola vista como uma empresa educativa. A instituição escolar seria atravessada por uma pluralidade de sociabilidades e de concepções plúrais de

cidadania. Por isso,

“os atores educativos precisam saber agir em vários mundos, a coordenarem ações, a resolverem seus conflitos e dissensos, a aprenderem, enfim, a passar de um sistema de referência para outro, a negociar interpretações diferentes da realidade escolar, a formarem alianças de boa vizinhança, para que a escola, apesar de tudo, funcione pelo menos dentro de uma civilidade mínima, isto é, respeitando as regras de um relacionamento cívico mínimo, e de uma coerência e equilíbrio aceitáveis” (Estevão, 2004, p. 55).

Ao reconhecer a existência de modos plúrais de ver a construção do bem comum, os comunitaristas introduzem uma dimensão renovada dos conflitos no âmbito das instituições educativas. Eles acentuam o fato de os desacordos resultarem menos de divergências de visões sobre o que é comum, e mais de argumentações que derivam de lógicas de ação distintas e de concepções de justiça também diferenciadas. Apresenta-se como pertinente a noção de “igualdade complexa” (Walzer, 1999), que aplicada à educação contribui para contestar o axioma tradicional do liberalismo em relação aos sistemas formativos: ser o mesmo para todos.

"Não é dever do regime ensinar a todas as crianças, sem distinção de grupos a que elas pertençam, o valor de seus próprios arranjos constitucionais e as virtudes de seus fundadores, heróis e líderes atuais? E será que esse ensino, que por sua natureza é mais ou menos unitário, não irá interferir, ou no mínimo rivalizar, com a socialização das crianças nas várias comunidades culturais? A resposta é obviamente afirmativa em ambos os casos. Todos os regimes internos têm de ensinar seus próprios valores, e esse ensino certamente irá rivalizar com tudo aquilo que as crianças aprenderem de seus pais ou em suas comunidades" (Walzer, 1999, p. 93).

A noção de igualdade complexa permite problematizar as várias categorias (etnicidade, gênero, sexo, classe) que se sobrepõem na idéia de igualdade, apontando para uma “não sincronia de efeitos nas diversas esferas sociais e para a existência de várias hierarquias dentro até de conceitos como os de cidadania” (Estevão, 2001, p.

57). A perspectiva da pluralidade cultural produz desafios singulares para o campo formativo democrático (Mendes & Soares, 2001). No entanto, a aceitação do multiculturalismo tem consequências diversas, que podem oscilar desde o isolamento e o separatismo beligerante entre culturas auto-percebidas como distintas e incomunicáveis, até a convivência permissiva e aberta aos intercâmbios entre as culturas dentro de uma organização social e política no plano nacional e internacional.

O multiculturalismo carrega a questão do perspectivismo e sua percepção de que todo conhecimento é validado em cada cultura específica (MacIntyre, 2001), o que faz com que a verdade e a justificação fiquem à mercê dos parâmetros relativistas. Essas questões exigem uma tradução prudente no campo educacional ⁸¹.

Desse modo, as duas posições hegemônicas nas teorias democráticas contemporâneas (liberais e comunitaristas) apresentam problemas para pensar a formação para a cidadania democrática. Ao insistir no valor do indivíduo, a tradição liberal acaba por fragilizar os valores comunitários e a própria vida pública. O indivíduo abstrato do liberalismo pode estar instrumentalizado por direitos, mas permanece descarregado de suas tradições culturais concretas. Um indivíduo, em última análise, pré-social, sem compromissos com os outros, incapaz de gerar coesão, e que não consegue implicar o próprio eu com a dimensão política da cidadania.

Por outro lado, ao hiper-valorizar o pertencimento cultural, as tradições comunitaristas afirmam que não há direitos individuais em sentido estrito. Uma posição que pode acabar se transformando na defesa de um sistema segregador de diferenças em células homogeneizadas organizadas segundo a procedência e a

⁸¹ Como ressalta Habermas (2002), a idéia de cidadania comunitária ou multicultural, ao mesmo tempo em que contribui para reforçar os laços sociais para dentro das comunidades de pertencimento, corre o risco de reforçar a perda da capacidade de inclusão das particularidades na complexidade das sociedades globais.

identificação cultural, o que rompe com uma das premissas básicas dos sistemas sociais modernos ⁸². As demandas por reconhecimento e respeito às diferenças não podem ser dissociadas de um compromisso com as instituições públicas encarregadas de garantir um mínimo de unidade na promoção dos bens da cidadania.

A cultura vista como um bem não pode ser hipostasiada até ser concebida como uma variável independente de outras de caráter social, político ou econômico (Maruyama, 2001). Desenvolver um vínculo cultural também é um direito e não uma imposição. Assim, se é preciso escapar dos universalismos uniformizadores, é necessário não cair nos dilemas do fetichismo cultural.

Nessa direção, uma síntese ponderada entre essas duas tradições vem sendo sistematicamente produzida por J. Habermas (2002), a partir da idéia de um universalismo do sujeito simultaneamente solidário e autônomo (p. 164). O princípio universal, na teoria habermasiana, refere-se ao tratamento igual, para além de qualquer determinismo particularista. Esse princípio incorpora a diversidade cultural como um direito humano. Isso é possível porque, no modelo de Habermas, autonomia privada e pública são co-originárias e tem a mesma potência normativa.

Pode-se, então, considerar a cultura como uma parte integrante da individualidade a cujo reconhecimento o sujeito tem direito. Ele compreende que nas condições das sociedades democráticas, nenhuma cultura pode sobreviver sem uma dimensão reflexiva materializada pela adesão dos indivíduos. O princípio da racionalidade universal, agora, encarnado nas regras de comunicação, proporcionaria

⁸² É verdade que os defensores do modelo comunitarista têm como premissa básica a percepção de que contingentes humanos são excluídos do modelo ocidental, branco, patriarcal e capitalista (Farias, 2004), além de enfatizarem o fato de que a formação do ser humano se dá através de sua participação efetiva em comunidades de linguagem e de discurso.

outro referente para experienciar a identidade.

O modelo deliberativo de Habermas (1997) permite uma aproximação racional entre concepções distintas de bem comum, assim como a busca de entendimento compartilhado para as diferenças entre essas concepções (p. 190), ampliando uma espécie de cosmopolitismo universalista ⁸³. Há, portanto, duas formas de garantir a integração social.

A primeira, propiciada pela cultura, pertenceria à esfera da sociedade civil. A segunda, de natureza política, refere-se ao Estado abrangendo a todos os cidadãos. As regras assumidas, nessa última, criariam o vínculo comum na *polis*, mediante o compromisso público de alcançar a liberdade e a igualdade para todos, sem precisar eliminar as diferenças que ficam reduzidas à esfera identitária.

Esse argumento dá margem a um conceito de formação para a cidadania democrática diferente do que é formulado pelo liberalismo e pelo comunitarismo. Se a esfera política não é neutra, o papel da formação democrática passa a ser promover opções e modelos de ser humano e de sociedade. A proposta de Habermas permite localizar as instituições educativas como uma espécie de arena de inter-relações entre sistema e mundo da vida (Martini, 2002). A escola reproduziria o caráter dual do próprio sistema social. Como sistema, a instituição escolar revelaria uma dimensão institucional em que as funções são exercidas a partir de normas hierárquicas. Como parte do mundo da vida, ela exigiria ações que se coordenam mediante uma racionalidade comunicativa, com fortes componentes éticos.

A escola conjugaria um modelo duplo de racionalidade. Uma visão que tem o efeito positivo de obrigar os atores educativos a “desmontarem a conjugação assente

⁸³ A própria eticidade (Habermas, 1991) dos sistemas democráticos derivaria dessa capacidade de entendimento mútuo.

na meritocracia ou nas capacidades individuais” (Estevão, 2004, p. 66), denunciando a dependência do sistema educativo às funções sistêmicas. O ponto de partida dessa visão está no modelo de individuação via socialização, que Habermas extrai de G. Mead (Lewis & Smith, 1980). Nesse modelo, compreende-se que nos grupos responsáveis pela socialização, os relacionamentos são estabelecidos mediante um universo de afeições pré-constituídas, o que torna esse processo em mais do que uma mera relação de reciprocidade. A identidade de indivíduos socializados seria formada por meio da compreensão mútua através da linguagem.

Essa forma de abordar a formação da individualidade permite falar da formação do sujeito desde uma perspectiva relacional ou intersubjetiva. O indivíduo, nesse caso, se formaria na "refração do significado capturado simbolicamente e constituído pelo parceiro na interação" (Eisenberg, 2003, p. 39). O problema, nesse tipo de formulação, está em que a passagem do individual para o coletivo ainda se encontra ancorada no "imperativo da representação" (Idem, p. 48). O "eu" espontâneo (*ego*) representaria a si mesmo como "eu" moralizado (*mim*) que, diante dos outros, busca o reconhecimento dos seus interesses, validando as justificações em que eles se articulam.

Segundo Laclau (1996), a noção de representação instalada no coração da modernidade teria contribuído para gerar a ficção de que alguém está presente em um local do qual está materialmente ausente. No entanto, a “lógica da representação” acarreta um sem número de dificuldades uma vez que não existiriam socialmente falando, “condições de perfeita representabilidade”, haja vista que se alguém ou algo precisa ser representado isso se deve ao “fato de que sua identidade básica é constituída num lugar A, enquanto as decisões que podem afetá-la vão ocorrer num lugar B”. O problema, diz Laclau, é que “neste caso sua identidade é incompleta e a relação de representação, longe de ser uma identidade plenamente desenvolvida, é um

suplemento necessário à sua constituição” (p. 21). Nesse sentido, evidencia-se o modo como a condição de inteligibilidade do social, ou o seu fundamento, passam a se ancorar na idéia de representabilidade ilimitada.

Uma pressuposição fictícia, a representação enquanto momento (necessário) da auto-constituição da totalidade social precisaria abolir a distinção entre ação e representação. Para Laclau e Mouffe (1985), este tipo de assertiva só poderia se auto-sustentar caso

“a prática política fosse um campo perfeitamente delimitado, cujas fronteiras com a economia pudessem ser traçadas more geométrico – isto é, se excluíssemos como uma questão de princípio qualquer sobredeterminação do político pelo econômico ou vice-versa. Mas sabemos que essa separação só pode ser estabelecida *a priori* numa concepção essencialista que deriva uma separação real entre elementos de uma separação conceitual, transformando a especificação conceitual de uma identidade numa posição discursiva completa e absolutamente diferenciada” (p.32).

Há várias asserções negativas sendo enunciadas nessa pequena transcrição. Em primeiro lugar, a negação de que a sociedade pode ser identificada com um conjunto de agentes físicos aglutinados. Em segundo lugar, a negação de que a sociedade seja um conjunto plenamente objetivo e racionalizável. O social é abordado como um espaço não suturado, quer dizer, a positividade do social é sempre simbólica jamais se reduzindo às posições subjetivas ou objetivas que a explicaria em última instância. Por isso, a experiência de limite do social é vista a partir de dois pontos de vistas diversos:

“De um lado, como uma experiência de falta. Se o sujeito é construído através da linguagem, como uma incorporação metafórica e parcial numa ordem simbólica, qualquer questionamento desta ordem deve necessariamente constituir uma crise de identidade. Mas, por outro lado, esta experiência da falta não é um acesso a uma ordem ontológica diversa, a algo além das diferenças, simplesmente porque não há além” (Laclau e Mouffe, 1985, p. 39).

Essa subversão da *presença plena*, ou contingência, revelar-se-ia na “não-fixidez” introduzida pela equivalência, uma vez que por meio desta se expressa algo que o objeto não é ⁸⁴. A política não precisaria fazer dos valores universais do Iluminismo uma “exigência necessária da razão”.

Mas, ao invés disso, os transformaria em construções sociais pragmáticas, instituídos na “contingência das relações sociais e daqueles arranjos políticos pelos quais a própria sociedade organiza a gestão de sua própria impossibilidade” (Laclau, 1996, p. 27). Dessa forma, as noções de cidadania e democracia passam a enfatizar as numerosas relações sociais de antagonismo capazes de articular as práticas discursivas em torno de uma determinada concepção de “bem comum”. Bem comum que não corresponderia a nenhum ponto de sutura que poria em equivalência as diferenças entre os atores sociais, pois funcionaria apenas como um “imaginário social”, ou seja, como “algo a que a própria impossibilidade de atingir uma completa representação empresta o papel de um horizonte, que é a condição de possibilidade de qualquer representação dentro do espaço que delimita” (Mouffe, 1996: 16).

Por outro lado, uma das premissas da teoria do agir comunicativo consiste exatamente em “intuir a presença do interesse geral no interesse particular” (Habermas, 1987, p. 211), vinculando a teleologia típica a toda ação humana com a necessidade do consenso. Um pressuposto também considerado insatisfatório para fundamentar um conceito de solidariedade pós-tradicional (Souza, 2000; Apel, Oliveira e Moreira, 2004), pois o potencial para estabelecer vínculos, próprio desse tipo de solidariedade, não pode ser reduzido à noção de interesse.

⁸⁴ No entanto, a contingência, ou o reconhecimento do caráter limitado e fragmentado dos agentes históricos, não ofereceria margem à defesa dos relativismos e dos particularismos. Para Laclau (1997), a própria incompletude de toda identidade diferencial exige uma “dialética da universalidade” enquanto “lugar vazio”. Para ele, o lugar do universal é vazio, o que significa dizer que ele “*só pode ser preenchido, em diferentes contextos, por particulares concretos*” (p. 23). Simetricamente, o particular “*só pode se realizar plenamente se mantiver continuamente aberta, e continuamente redefinir, sua relação com o universal*” (p. 28).

O conceito de justificação de Habermas, ao não conseguir se libertar da tradição moderna que interpreta o *político* como esfera de articulação de interesses (Eisenberg, 2003, p. 60), tem impacto sobre a compreensão do processo democrático, pois permanece presa ao dilema de precisar equacionar a racionalidade instrumental com a questão do controle social. Assim, a ética do discurso devolveria seu argumento a um paradigma atomista no plano ontológico (Taylor, 2002; Farias, 2004).

Segundo Souza (2000), sua proposta “parece ter assimilado demais a razão prática a uma razão teórica e discursiva, sacrificando todas as necessidades incapazes de serem expressas segundo outros paradigmas” (p. 79). Nessa direção, há uma sólida tradição no pensamento sociológico que aponta para uma análise alternativa da ação social. O paradigma da dádiva analisa a ação humana a partir de motivações “desinteressadas” ou “altruístas”. Mas, situa essas ações para além das explicações derivadas da equidade, do paternalismo e do chamado “código de honra” (Elster, 1994). Isso significa que o sistema teórico da dádiva não precisa reduzir o altruísmo ou o bem comum à idéia de articulação de interesses.

Essa abordagem apreende a eficácia dos mecanismos de legitimação da ordem democrática no âmbito infra-político (Chanial, 2001). Dessa forma, toda ação social que ocorre sem a mediação da violência pode ser interpretada como uma solução para o problema da coordenação da atividade dos atores, através da mediação de um vínculo, sem com isso eliminar a dimensão do antagonismo das relações sociais (Laclau & Mouffe, 1985) e sem fazer apelo ao modelo de interiorização das normas. A relação entre o bem o justo é ressignificada a partir dos contextos concretos de ação, uma vez que se postula a co-presença de ambos nas situações práticas.

"Os valores orientam as concepções do bem que o ator mobilizará, e a obrigatoriedade de um curso de ação a partir da especificação da prioridade de um bem naquele contexto dependerá necessariamente de sua adesão voluntária ao valor de sua ação. Na medida em que aquela eleição do ator estiver vinculada a uma concepção universalista do bem, ele poderá até propor normas que obriguem, mas a adesão dos demais continuará dependendo de um consenso voluntário ao redor de seu valor, e a legitimação das instituições sociais que docorrem daquele consenso estará sob a permanente pressão por renovação e reafirmação" (Eisenberg, 2003, p. 145).

Dessa ótica, não são apenas os indivíduos que se encontram em situações de ação, mas também comunidades e culturas. A justificação pública constitui-se como uma prática que visa gerar normas de integração social que são vitais às comunidades. O sistema da dádiva apresenta uma contribuição fecunda face aos modelos sociais da democracia disponíveis, inclusive do ponto de vista de uma teoria alternativa para a formação humana.

A educação é concebida como um bem simbólico que ao ser permutado, nas redes sociais, permite recriar, manter ou regenerar o próprio laço social. Ela funcionaria como um elemento articulador do fortalecimento democrático da sociedade civil, ao mesmo tempo em que produz uma crítica aos vínculos sociais danificados pelo desenvolvimento social do capitalismo. Nesse sentido, a democracia, antes de qualquer forma de governo, é apreendida como uma forma de vida que comporta um ideal ético, jurídico, político e pedagógico.

"A justificação para a democracia como governo popular, não está no fato de que ela conduz a decisões mais eficazes no plano da expressão dos interesses de uma maioria, mas na sua capacidade de conduzir a um ambiente pedagógico de aprendizado nas virtudes cívicas (...). É porque o processo da experiência (humana) é capaz de ser pedagógico que a fé na democracia é fé na experiência e na educação" (Dewey, 1978, p. 13).

Trata-se de uma visão de democracia como uma pedagogia política. O termo chave é a noção de experiência que diz respeito à interação, simultaneamente, livre e obrigatória entre os seres humanos em seus contextos de ação. Por essa razão, só se pode compreender a experiência democrática,

“sob a condição de livrar-se tanto da filosofia da consciência, que coloca uma intenção consciente como princípio de toda ação, como do economicismo que só conhece a economia do cálculo racional e do interesse reduzido ao interesse econômico” (Bourdieu, 2001, p. 237).

A “troca de dons” repousa sobre estruturas objetivas e sobre “estruturas incorporadas” (Idem, p. 235), que são construídas com base em um trabalho pedagógico efetivo ⁸⁵. Logo, a educação pode ser concebida como uma *dádiva* a serviço do vínculo social democrático.

O paradigma da dádiva permite re-conceitualizar, de forma radical, a idéia que temos da educação e da formação humana. Nesse modelo, a educação configura-se como um bem social, mais exatamente uma dádiva que, ao circular nas redes sociais, permite formar *vínculos sociais incorporados* (Boudieu apud. Nogueira e Catani, 1998, p. 65), isto é, vínculos onde a oposição indivíduo versus sociedade foi superada. No Brasil, entretanto, Marcel Mauss é conhecido como antropólogo e etnólogo. Desconhece-se o fato de que o sobrinho de Durkheim, também, foi o autor de uma poderosa e coerente teoria sociológica.

1.2 Reencontro com um Paradigma Perdido: A Educação como Dádiva

A compreensão da educação como uma dádiva inclui o sujeito e o contexto

⁸⁵ A noção de “incorporação” é construída com base no programa de pesquisa fundado pelo filósofo francês Maurice Merleau-Ponty, a partir da sua concepção de um sujeito destituído da ilusão do dualismo corpo e mente que marcou o pensamento ocidental com as filosofias e da consciência e o objetivismo científico (Varela, Thompson, e Rosch, 1991).

social enquanto estruturas experienciais vividas. Essa idéia retomada da obra de Marcel Mauss possibilita uma refundação tanto das teorias educacionais, quanto dos processos sociais que visam um conceito de solidariedade pós-tradicional que funcione para além da "estima simétrica entre cidadãos juridicamente autônomos" (Honneth, 2003, p. 279). O pensamento de Mauss pode ser apreendido como um "paradigma perdido" das teorias educativas.

Ele permite uma re-interpretação da origem cultural da aquisição e da transmissão do conhecimento (Tarot, 2003; Tomasello, 2003; Wilber, 1993). A reconstrução do seu pensamento, no campo educativo, abre um novo programa teórico que abrange a formulação de uma sociologia crítica da formação humana.

É fato que Mauss não produziu uma reflexão sistemática das relações entre educação e sociedade. No entanto, seu pensamento contribui efetivamente para a compreensão dos processos formativos. A partir de sua análise do fenômeno da dádiva (Mauss, 2001; 1974) é possível refletir como a circulação da educação, como bem simbólico, institui uma diferenciação essencial: se no plano da "instituição do indivíduo", ela é socialização da *psique* pela mediação de agentes precisos, no plano da "instituição social" (Castoriadis, 1999), ela implica a criação de um "bem comum".

Essa compreensão torna-se visível quando se problematiza a formação humana como base de uma política da vida associativa (Chanial, 2001). Os processos formativos materializam-se mediante a criação de redes sociais, "redes vivas" que carregam em seu interior, sob o manto do instituído, os "germens do dom", a partir dos quais a sociedade produz sua invenção e sua reinvenção radical (Martins, 2001, p. 11). Essas redes têm por função ativar os saberes e as práticas de convivialidade que são a base da democratização das instituições públicas.

Nessa perspectiva, o pensamento de Mauss fornece uma resposta renovada ao

chamado *déficit de socialização* nas sociedades contemporâneas (Tedesco, 1998). Esse é tomado como sintoma da crise do vínculo social em função daquela “primeiríssima diferenciação da experiência” (Castoriadis, 2000, p. 312), no alvorecer da modernidade, que separou o magma social-cultural-afetivo que caracterizava as relações primárias, esfriando as relações de sociabilidade entre os atores sociais.

As análises de Mauss desvelam um caminho alternativo para repensar a erosão da confiança nas redes públicas de ensino, complementando e ampliando, nesse percurso, as chamadas “teorias do reconhecimento” (Honneth, 2003). Essas abordagens defendem a idéia de que o processo formativo pressupõe uma teoria das condições da socialização humana que inclui “como efeito de controle, a vontade comunitária incorporada nas normas intersubjetivamente reconhecidas de uma sociedade” (p. 138). Em outras palavras, a existência de “cidadãos seguros de si” implica indivíduos com suficiente auto-respeito, o qual é forjado a partir de uma confiança emocional nas próprias capacidades erigidas durante o processo de socialização. Os princípios baseados no auto-respeito “supostamente fornecem os padrões ou critérios para regular as práticas que guiam a vida política” (Farias, 2004, p. 219). A ação democrática é fundamentada através da cooperação com os outros. A interação cooperativa surge quando o amor, sob a pressão cognitiva do direito, se purifica, expandindo-se em uma solidariedade universal.

“Uma espécie de relação interativa em que os sujeitos tomam interesse reciprocamente por seus modos distintos de vida, já que eles se estimam entre si de maneira simétrica. Essa proposta explica também a circunstancia de o conceito de ‘solidariedade’ se aplicar até o momento precipuamente nas relações de grupo que se originam na experiência de resistência comum contra a repressão política; pois aqui é a concordância no objetivo prático que gera de súbito um

horizonte intersubjetivo de valores no qual cada um aprende a reconhecer em igual medida o significado das capacidades dos outros” (Honneth, 2003, p. 209).

O paradigma da dádiva também compreende que a participação na vida pública está relacionada às relações de estima social. Como lembra Chanial (2001), há uma relação entre a democracia e crescimento dos “ideais primários”, isto é, o conjunto de sentimentos concretos (de respeito, honra e solidariedade).

O próprio Estado não pode garantir as condições da cooperação a não ser quando a sociedade mantém, no seu tecido social, relações democráticas que são baseadas “em uma experiência partilhada da cooperação, na qual os indivíduos já integraram seus princípios e procedimentos democráticos como elementos normativos de seus hábitos cotidianos” (p. 13).

“Se a experiência democrática supõe a pertinência comunitária - a primariedade - é porque apenas as comunidades locais, em razão principalmente das relações (...) que se tecem podem produzir e transmitir as significações e os símbolos e assim dar lugar a experiências partilhadas sem as quais o ou os públicos democráticos não poderiam se identificar e se instituir e por aí contribuir para pôr em prática as instituições políticas. (...) Ela (a democracia) supõe em *ethos*, uma ética prática” (Chanial, 2001, p. 15-16).

Com a erosão dos vínculos que marcam a sociabilidade primária é a própria democracia que corre um sério risco, uma vez que para ser consistente ela precisa ser transformada em *cultura vivida*, ou seja, exige ser interpretada pelos sujeitos. Entretanto, diferentemente das teorias do reconhecimento, o paradigma da dádiva não realiza uma idealização do “mecanismo da estima simétrica” (Honneth, 2003, p. 209). No sistema da dádiva, o vínculo social não precisa ser necessariamente simétrico.

A democracia não implica a superação do “agonismo”, ou seja, a luta entre

adversários (Mouffe, 1996; Farias, 2004), domesticando as rivalidades que acompanham a formação da identidade coletiva. Nesse contexto, a “troca assimétrica” é o que permite o desenvolvimento mesmo do “social”, pois se quem dá não pode pedir nada em troca, “não reconhecemos o relacionamento mútuo” (Sennett, 2004, p. 248-249). A desigualdade se alimenta menos da percepção da doação, enquanto gesto/forma, e mais da própria “ausência de retorno”, isto é, da indiferença ao que é doado na relação com o outro.

É a ausência de retribuição que torna a ação social unilateral, produzindo uma forma de “compaixão que fere”, mediante estruturas hierárquicas que mantêm o outro na posição de dependência e prejudicando o “respeito próprio de quem recebe” (Idem, p. 175). A noção de solidariedade, no paradigma da dádiva, não tem a intenção de fornecer uma visão naturalista da democracia ⁸⁶. Ao destacar a relação entre a democracia e o cultivo de disposições solidárias destaca-se o fato de que a democracia demanda um processo formativo capaz de ativar a ligação entre a “sociabilidade primária” e a “sociabilidade secundária” (Caillé, 2002), estendendo as relações de solidariedade e pertencimento para o conjunto da sociedade.

A importância do pensamento de Mauss para uma teoria democrática da educação revela-se aqui em toda a sua clareza. Segundo ele, a vida social comporta diferentes regimes de valor. Mais ainda. Os bens que circulam no espaço social são sempre bens qualitativamente singulares, valorizados segundo padrões anti-econômicos, ou para ser mais exato: segundo padrões simbólicos (Merleau-Ponty, 1991; Caillé, 2003). O bem devolvido nunca tem valor igual àquele do bem

⁸⁶ Também não diz respeito a uma solidariedade para com os pobres (Türk, 2002, p. 30) que se propaga nos discursos políticos hegemônicos. A ideia de solidariedade remete aos vínculos fragilizados pela exclusão social que impede os sujeitos de participar, autonomamente, dos movimentos associativos em suas múltiplas dimensões.

inicialmente recebido. Uma dádiva nunca se “paga” em moeda de mesmo valor.

Com esse argumento é possível chegar à percepção de que aos diversos regimes de valor correspondem também diferentes regimes de conhecimento (Pereira, 2000). A formação humana pode ser concebida não apenas a partir da função de transmissão dos saberes historicamente acumulados, valorizados segundo sua utilidade social, mas também em função da construção dos vínculos que geram o espaço público.

A educação ao circular nas redes sociais da escolarização como uma dádiva permitiria aos sujeitos experienciarem os próprios fundamentos da sociedade. A questão é saber se essa experiência é passível de aprendizagem. Antes, porém, de discutir o problema da aprendizagem pela dádiva é importante destacar que o núcleo da *dom* guarda relação direta com uma “obrigação social ou moral”; uma obrigação paradoxal, pois se trata da “obrigação de ser livre”.

A dádiva se exprime na linguagem da obrigação, ela “cria obrigações” (Bourdieu, 2001, p. 241). Isso significa que o ser humano existe pelas relações que estabelece com os outros. Este é o primeiro princípio para repensar a formação (como um *dom*) e poder extrair conseqüências mais gerais sobre as práticas educativas vigentes nas sociedades contemporâneas. Todavia, como nos alerta Godbout (2002), não se trata de pensar que “os comportamentos de *dom* resultam de uma aprendizagem das normas exteriorizadas” (p. 80). Esse tipo de argumento obstrui a percepção do caráter espontâneo da dádiva. Acredita-se ser possível situar a questão da *aprendizagem do dom* sem precisar cair necessariamente nesse dilema.

2. Educar para Viver com os Outros: A Aprendizagem pela Dádiva

O paradigma da dádiva, como um sistema complexo, contém um modelo explicativo a respeito dos condicionantes da ação humana. Logo, ele também precisa se apoiar em uma teoria psicológica (Godbout, 2000). Nesse aspecto, o paradigma da dádiva propõe um impulso singular para as ações humanas, alterando a própria compreensão vigente nas teorias sociológicas clássicas, nas quais a socialização é identificada linearmente com a integração social.

A dinâmica socializadora (Berger & Luckmann, 1985), nas abordagens tradicionais, é concebida como um processo de aquisição de competências e normas que visam adaptar os indivíduos à cultura. As teorias convencionais da socialização interpretam a reprodução cultural em termos de cópia ou assimilação (Stewart & Glyn, 1978, p. 88-112). Ao localizar a educação na esfera reprodutiva da cultura objetivada, esses modelos situam-se no terreno de uma pedagogia visível, mas parcial ⁸⁷.

Admite-se, portanto, que a socialização confunde-se com o *comportamento de dom*, ou seja, com a experiência de uma solidariedade comunitária que não contradiz nem dissolve a afirmação da identidade dos sujeitos ⁸⁸. Os padrões de socialização constituem-se como um fato social total (Karsenti, 1997). Eles concretizam as tensões entre o indivíduo e a comunidade.

Como afirmam os maussianos (Caillé, 2002; Godbout, 1993), não há uma “obrigação de dar”, mas existe o interesse de fazê-lo. Por qual motivo? Porque sem a dádiva não há ator social, uma vez que quando se trata dos laços sociais os interesses

⁸⁷ Segundo Boudon (1995), a interrogação sobre as formas de sociabilidade pressupõe uma análise da densidade da trama das redes sociais (p. 78), sejam elas espontâneas ou deliberadas.

⁸⁸ Vários fenômenos explicitam esse processo. A civilidade, por exemplo, é uma experiência onde os atores sociais sentem, simultaneamente, prazer e interesse em ser sociáveis uns com os outros, de forma deliberada. Na civilidade cada um pode (e deve) oferecer-se aos outros membros de um círculo complexo de interações. Um processo que Simmel define como “a forma lúdica da socialização” (apud. Boudon, 1995, p. 82).

instrumentais são hierarquicamente subordinados aos interesses de forma ou de *apresentação de si*. A aprendizagem pela dádiva implica a compreensão de que existe uma tendência espontânea dos indivíduos para dar, receber e retribuir. Uma “pulsão de dom”, cada vez mais evidente nas pesquisas psicossociológicas contemporâneas (Martínez & Simão, 2004; Wiley, 1996; Taylor, 2004; Gleizer, 2005) as quais vêm demonstrando que os seres humanos começam desde muito cedo, nos processos de socialiação, a *gostar* de transmitir o que recebem.

Dessa perspectiva, o indivíduo moderno seria o resultado de uma longa dinâmica de (des)aprendizagem dessa “pulsão de dom”. Na modernidade, aprenderíamos que a aquisição dos conhecimentos úteis à mobilidade social constitui o valor mais importante a transmitir às novas gerações. Submetem-se as crianças e os adolescentes a um clima de competição e valorização do individualismo (Azevedo, 2000, p. 59), moldando-os para o desenvolvimento de habilidades e saberes voltados para uma integração eficiente no mercado.

“Não hesitamos em trocar um filho de colégio e separá-lo de seus amigos se o novo colégio tiver melhor reputação. Toda decisão desse tipo transmite à criança uma mensagem que define os valores que ‘contam’. Os vínculos são sacrificados aos bens ou, mais precisamente, os vínculos afetivos, são subordinados aos vínculos utilitários, às relações úteis para o futuro” (Godbout, 1999, p. 54).

A aprendizagem pela dádiva, ao contrário, transcende o chamado “sucesso escolar” e todos os outros “desempenhos” e “competências”, que nada mais são que fins instrumentais da educação. Uma formação bem sucedida consistiria em aprender a dar, a receber e a retribuir, ou seja, construir os vínculos que permitem à “sociedade perpetuar-se como sociedade, renovar-se renovando a aliança em cada geração” (Godbout, 1999, p. 41). Diferentemente do utilitarismo que postula a idéia de que cada

ator social tem como único propósito maximizar seus interesses materiais, o paradigma do dom demonstra que a possibilidade de saída do vínculo social não constitui o referente ao qual se ancora o exercício democrático.

As relações de dádiva apreendem que os processos de inclusão implicam um estado de endividamento mútuo positivo. O próprio nascimento, considerado a dádiva por excelência, colocaria o “estado de dívida” como a definição mesma da condição humana. Esse ato inicial de generosidade, desencadeado pela dádiva,

“tende a crescer cada vez mais à medida que o reconhecimento da dívida, sempre suscetível de ser quitada, converte-se em reconhecimento incorporado, em inscrição nos corpos, sob forma de paixão, amor, submissão, respeito, de uma dívida insolvente” (Bourdieu, 2001, p. 242).

Esse estado de endividamento generalizado não é uma disfunção nas relações sociais (Helinger, 2002), mas um respeitar das regras que garantem o equilíbrio entre os atores. A dívida mútua positiva, encontrada tanto nas relações primárias quanto no dom aos desconhecidos, é alcançada “quando o desejo de dar (ou a gratidão) experimentado por cada parceiro em relação ao outro dirige-se ao que ele é, em vez de se referir unicamente ao que recebeu do outro” (Godbout, 2002, p. 91) ⁸⁹.

A formação humana, nesse contexto, é abordada do ponto de vista do renascimento simbólico das pessoas. Ela seria regida pela lógica das *dádivas de transmissão*, ou seja, dádivas que ligam as gerações entre si, mediante um endividamento generalizado. Trata-se de “dádivas entre desiguais”, que vão dos mais velhos aos mais jovens, e não pede nenhum retorno a não ser a obrigação imposta aos recebedores de transmitir, por sua vez, porém mais tarde, a dádiva inicialmente recebida (Fraga & Iulianelli, 2003). Nesses relacionamentos, há uma assimetria entre

⁸⁹ Obviamente, nas situações em que o endividamento mútuo positivo não é possível a passagem para a esfera do direito (Habermas, 2001) constitui a melhor opção para a regulação das relações sociais.

doador e recebedor.

“Pais e professores são, basicamente, doadores; filhos e alunos, recebedores. É claro, os pais recebem algo dos filhos, e os professores, dos alunos. Isso, no entanto, apenas reduz a discrepância sem anulá-la. Em todas as situações nas quais o equilíbrio não pode ser alcançado pela doação recíproca, esse equilíbrio, junto com o contentamento, deve ser buscado por outros meios. Os pais já foram filhos, os professores já foram alunos. Eles encontram o equilíbrio entre o dar e o receber quando passam à próxima geração o que ganharam da anterior. Os filhos e os alunos devem fazer o mesmo” (Helinger, 2002, p. 34).

Uma outra forma de alcançar o equilíbrio, nesse tipo de relação, é através da expressão de gratidão. Nessas situações, um amor elementar entra em ação para manter a coesão do sistema social. A principal contribuição de Mauss para a educação não se reduz, portanto, a uma questão metodológica. Diz respeito, antes, a uma questão propriamente sociológica: saber se o ato mesmo de receber a palavra do mestre – a palavra do outro – é um testemunho de igualdade ou de desigualdade ⁹⁰.

As análises de Mauss permitem derivar uma teoria da formação humana capaz de libertar as abordagens educativas dos ideais abstratos da escola republicana de promoção da igualdade pela distribuição universalista do conhecimento. Nessa tradição, o poder da igualdade residiria na “universalidade” de um saber a ser distribuído regularmente a todos (Postman, 2002), sem considerações de origem social. Esse tipo de abordagem subsume o fato de que o saber não comporta, por si só, qualquer consequência igualitária. A compatibilidade entre educação e democracia não decorre univocamente da oferta da escola para todos ou

“da instalação de procedimentos para gerir escolas que operem segundo as balizas desse mesmo modelo. Tampouco poderia bastar-se

⁹⁰ Uma questão política argumenta Rancière (1996), pois é preciso “saber se o sistema de ensino tem por pressuposto uma desigualdade a ser reduzida, ou uma igualdade a ser verificada” (p.12). Isso significa apreender o que acontece na transmissão concreta do *dom da educação*.

à maior simetria da relação entre professor e aluno ou à representação mais proporcional de desprivilegiados sociais nos níveis mais elevados dos serviços escolares” (Ghanem, 2004, pp. 16-17).

O paradigma do dom ao demarcar a natureza paradoxal da relação social, compreende que a circulação da educação, mesmo ocorrendo entre desiguais, não implica em uma contradição com o espírito democrático ⁹¹.

Para ser mais exato, é o *comportamento de dom* (Godbout, 2002), ou a sua ausência, nas redes sociais concretas, que determinaria o movimento efetivo das forças propulsoras que servem de base às democracias pluralistas. Com isso, não se pretende negar o fato de que as redes sociais da educação também podem funcionar (e têm funcionado) como uma rede de exclusão social seja por motivos de acesso seja pelos mecanismos hierarquizadores e normalizadores que rejeitam ou excluem determinados sujeitos (por suas condições pessoais, sociais ou culturais).

Mas é importante não naturalizar esse raciocínio sob pena de cairmos no argumento oposto, ou seja, que a produção de *exclusão e desigualdades* constitui uma característica natural dos sistemas educativos. O funcionamento anti-democrático das redes de educação diz respeito, antes de tudo, aos problemas suscitados pela invasão dos valores e princípios utilitaristas no campo social, em geral, e no campo educacional, em particular (Arroyo, 2004; Bourdieu, 1996). A educação ao ser transformada em uma mercadoria (moeda de troca), passaria a produzir

⁹¹ Essa idéia, no entanto, não é uma visão consensual. Segundo Martins (2004) tem preponderado uma tensão entre os maussianos a respeito da própria natureza intrínseca da dádiva. A compreensão é que haveria “dádivas e dádivas”, ou seja, desde uma perspectiva histórica seria possível identificar formas específicas de dom, como as dádivas patrimonialistas (Bahia, 2003), que fundariam, essencialmente, relações hierárquicas e verticais ancoradas na assimetria entre os indivíduos. De uma forma oposta, outros maussianos têm identificado o dom com o próprio processo de democratização das relações sociais entre iguais, a partir da chamada “dádiva partilha”. Sem desconsiderar a importância desse tipo de discussão, ressalta-se que é preciso manter o foco analítico na idéia da dádiva como um sistema de obrigações paradoxais. Essa percepção essencial do pensamento de Mauss é o que permite visualizar o caráter complexo e híbrido das redes sociais da educação.

sistematicamente “abismos de desigualdade” (Sennett, 2004). Como um “bem utilitário”, ela deixaria de circular como uma fonte de construção dos vínculos, alimentando e gerando as desigualdades sociais⁹².

Esse tipo de raciocínio permite realizar uma *crítica positiva* ao utilitarismo nas práticas políticas de formação social, sem com isso precisar abdicar da idéia de que a partir das redes de educação é possível cultivar uma formação para a democracia.

A democracia é a única possibilidade de limitar a crescente dissociação entre racionalidade instrumental e identidades culturais, combinando o universal e o particular e fornecendo as condições institucionais necessárias para a ação do sujeito (Ghanem, 2004, p. 21). Além disso, como os cidadãos não “nascem”, enquanto tais, as redes sociais da educação permitem aos sujeitos aprender a se formar no cimento mesmo que cria os laços sociais. Exatamente, por isso, a localização social do indivíduo, através de sua condição de cidadão, tem sido um dos objetivos da educação democrática. A importância da relação entre educação escolar e democracia

“pode ser percebida tanto pela dimensão que a educação escolar assumiu na vida dos indivíduos, nas estratégias dos grupos sociais e na agenda dos governos, quanto pelas possibilidades que ela descortina para a defesa, a afirmação e o aperfeiçoamento da democracia (...). A aspiração de democratizar a educação escola depende, para se realizar, de uma mudança no modelo predominante de educação escolar, modelo que reduz a escola elementar a uma agência especializada em transmitir saberes considerados legítimos e indispensáveis, embora em grande medida frívolos e alheios às necessidades mais vivas dos diferentes grupos sociais” (Idem, p. 16).

A democracia e a educação necessitam-se e vivificam-se reciprocamente. A educação e suas redes atuam como nutrientes da vida democrática (Dabas, 2003;

⁹² As redes formativas funcionariam, nesse caso, como mecanismos singulares de socialização, podendo constituir projetos reflexivamente dirigidos para construir tanto os “pilares da humanização” quanto os “pilares da desumanização” (Dabas, 1998, p. 24).

Chadi, 2000). A construção do espaço público comporta um processo de formação da identidade social, mediante uma socialização complexa no âmbito da cultura política. A prática da cidadania depende da ativação permanente do espaço público, permitindo aos indivíduos agirem e deliberarem coletivamente sobre os assuntos que afetam a comunidade política (Vieira, 2001, p. 72). Por essa via, afirma-se a necessidade de um tipo de personalidade que possibilite ancorar sólidas instituições democráticas, ao mesmo tempo em que são imprescindíveis organizações e redes sociais que alimentem e produzam a formação de sujeitos democráticos.

2.1 A Crise das Redes Escolares de Ensino

Se a democracia constitui o meio institucional para a formação e a ação dos sujeitos, o “espírito democrático” precisa estar presente também nas organizações encarregadas de formar os indivíduos. Assegurar o acesso universal aos serviços escolares é a primeira condição para uma relação adequada entre educação escolar e democracia (Buffa, Arroyo e Nosella, 2003). Não obstante, o acesso escolar, em si mesmo, não garante o processo de democratização social.

Fazem-se necessárias disposições, *formas de ser* que propiciem a incorporação dos valores democráticos (Boudieu apud Nogueira & Catani, 1998, p. 74). A democratização não acontece em um vácuo. Isso significa que tanto os projetos como as identidades democráticas emergem das comunidades de pertencimento, as quais incrementam formas de solidariedade através da promoção da confiança recíproca, baseada no reconhecimento da autonomia e das obrigações para com os demais.

“A confiança não se ordena. Ela vem do fundo de nós próprios. Considera-la a matriz de uma sociedade democrática é remeter para a interioridade, é afirmar que a sociedade não resulta de uma

fabricação em sentido estrito. A confiança em si e a confiança nos outros é o mesmo movimento da alma. Elas não podem, de modo nenhum, ser pensadas nem vividas uma sem a outra. Não confiança sem fiabilidade. A confiança obriga. Eu não posso, o outro não pode, ter e manter confiança em mim, se não for digno dessa confiança. O preço liberdade democrática é a educação incansável da autonomia intelectual e dos deveres, contrapartida dos direitos; é a renúncia à segurança sem esforço de um programa genético. Ao pensar a educação como uma forma de socialização acabada, como simples reprodução, corre-se o risco de produzir uma formação social ancorada na desconfiança dos sujeitos. A participação democrática exige uma aprendizagem do *self-government*, que só pode desenvolver se há um *ethos* da confiança” (Peyrefitte, 1997, p. 411).

Segundo Charlot (2000), a legitimidade da instituição escolar na atualidade implica a realização de uma função formativa distinta da lógica transmissora de conhecimentos úteis, transformando as regras e os métodos de aprendizagem, ao mesmo tempo em que é preciso buscar formas não escolares de formação ⁹³.

No projeto formativo da modernidade, a instituição escolar passou a ter o monopólio de difusão dos saberes e das práticas culturais. Encarregada de filtrar os conteúdos, habilidades e valores dentro do acervo cultural disponível, a escola passou a deslocar as funções de proteção, antes, exclusivas dos agentes de socialização primária. Nesse sentido,

“a escuela es frecuentemente, la primeira institución que se incluye com la vida familiar y la obliga a travesar la frontera hacia el ‘afuera’. Este proceso gesta nuevas relaciones, la ampliación del mundo social familiar y la exteriorización de la sociedad civil. Es a través de ellas que ésta desarrolla relaciones que confieren identidad y permiten su interjuego com los diversos sectores sociales” (Dabas, 2003, p. 60).

⁹³ Uma das consequências dessa mudança de concepção das funções institucionais da escola é que a idéia de fracasso escolar deixaria de se referir, univocamente, a desempenhos individuais, “articulando-se a responsabilidades e resultados coletivos” (Ghanem, 2004, p. 219).

A educação promovida na forma de redes institucionalizadas transformou-se em uma experiência tão natural e cotidiana que não tomamos mais consciência da “razão de ser” de sua existência, da sua contingência histórica e das funções que ela cumpriu, cumpre ou poderia cumprir. Sua realidade emerge diluída no cotidiano das coisas que parecem acontecer quase que por necessidade. A instituição escolar universalizou-se não apenas como uma prática social, mas também como uma representação coletiva (Evangelista, 1997; Ferreira, 1993), condensando um conglomerado de significados, de valores e expectativas que retroagem sobre a própria imagem que a sociedade tem de si mesma.

A força dessa representação na dinâmica social pode ser percebida no fato de ter-se tornado um direito humano e um dever para toda a população, sendo regulada em condições de igualdade por meio do Estado.

“Graças a ela, tornou-se possível acreditar na possibilidade de que o projeto ilustrado pudesse triunfar devido ao desenvolvimento da racionalidade e da geração de uma nova ordem social apoiada na existência de cidadãos respeitáveis com uma ordem social mais racional. Essa ligação entre a educação e o progresso humano, tal como vem sendo entendida pela cultura ocidental, é concretizada nas representações sociais sobre o valor que a escolarização universal tem” (Sacristán, 2001, p. 21).

Defendida como meio de emancipação social, a escola obrigatória materializou-se como forma de legitimação da nascente ordem social capitalista e como mecanismo de integração social dos Estados nacionais (Carvalho, 2004). As primeiras referências legais ao ideal da escolarização falavam de sua utilidade social para a moralidade pública. Nas democracias modernas, ela passa a ser vista como o grande dispositivo nivelador das desigualdades.

O problema é que ao expandir-se (massificando o acesso) a escola passa a

encontrar cada vez mais dificuldade em administrar as relações entre o interior e o exterior, entre o mundo escolar e o mundo social ⁹⁴. Tomada no sentido estrito de um “aparelho”, ou seja, uma instituição regulada pelos sistemas estatais ou mercantis, ela não consegue oferecer um enquadramento adequado para a experiência identitária dos sujeitos. Localizados no papel de “alunos”, pelo modelo socializador transmissivo da modernidade (Dubet, 1996, p. 141), os sujeitos escolares são obrigados a construir por si mesmos o sentido de suas experiências sociais.

Eles precisam construir uma “relação de sentido” para seus estudos escolares, conectando os esforços empreendidos e os benefícios esperados em termos de posições sociais. Entretanto, isso não acontece uma vez que existe uma dissociação efetiva entre as instituições escolares e as demais redes sociais encarregadas de promover a relação social com os saberes.

No âmbito do sistema teórico da dádiva, essa situação pode ser compreendida pela própria natureza da instituição escolar. A escola não é um ambiente primário. Ela não pode ser regida exclusivamente pela lógica própria desse meio, mas também não é um ambiente completamente regido pela sociabilidade secundária, na qual os atores desempenham funcionalmente os papéis sociais de acordo normas e regras previamente aceitas. Ela é uma organização social híbrida (Chadi, 2001, p. 58), cujo papel consiste em promover significados (dimensão cognitiva) e estabelecer relações (dimensão social). Desse modo,

“a escola pode ser considerada a única entre as agências de socialização que se ocupa explicitamente da transmissão intencional de atitudes políticas. Afinal, a atividade de ensino é estritamente a

⁹⁴ O fenômeno da escolarização torna-se, portanto, uma espécie de qualidade acrescentada que passa a condicionar a vida dos atores (Perrenoud, 2004). Ela se organiza como um mecanismo para a absorção de competências, ao mesmo tempo em que fornece uma nova condição identitária.

transmissão planejada e sistemática de conhecimentos acerca da sociedade e do mundo. Por isso, em todas as sociedades modernas o conhecimento político está fortemente associado à escolaridade. A socialização intencional não é, porém, o único modo de socialização desempenhado pela escola. As relações entre colegas, as relações aluno-professor, as atividades práticas (incluindo as que visam ao treinamento cívico) e o próprio ambiente escolar também ensinam” (Schmidt, 2001, p. 182).

Atualmente, as instituições escolares têm produzido uma cisão entre os vínculos cognitivos e os vínculos derivados da sociabilidade. Enredadas com a querela do "como fazer" (Tedesco, 1998; Castoriadis, 2002) não consegue mais pôr em questão as próprias finalidades sociais da formação.

"Sob a orientação da modernidade, insistiu-se tanto na importância da autonomia e da liberdade do indivíduo como ser independente da comunidade, alertou-se tanto sobre os perigos externos e internos que espreitam essas duas qualidades dignificantes da condição humana, que corremos o risco de perder de vista a importância das relações de interdependência entre as pessoas como parte de sua natureza e como cultura necessária para a vida em comum" (Sacristán, 2002, p. 102).

Essa situação deriva da hipertrofia da função cultural ilustradora da educação, com sua busca obsessiva da extensão e do domínio utilitário do conhecimento, em detrimento da função também moderna de criação de uma sociedade justa habitada por cidadãos ativos e responsáveis entre si (Valle, 2002). Nesse cenário, observa-se um paradoxo. Apesar da universalização do acesso à educação escolarizada, muitos alunos abandonam seus estudos ou são sistematicamente reprovados.

“Entre os fatores responsáveis por essa situação, muitos estudos e muitas pesquisas têm apontado a baixa qualidade do ensino e a inadequação da escola aos jovens das camadas populares que a frequentam majoritariamente. Seja porque se desconhece este público, seja porque o professorado é submetido a condições de trabalho incompatíveis com a formação continuada e com o aprimoramento pessoal, pode-se dizer que o ensino público ainda não garante aos seus alunos as condições necessárias e suficientes com

o(s) saber(es) tão relevante para o êxito da aprendizagem” (Charlot, 2001, p. 33).

Além disso, os vínculos de atração pessoal deixaram de ser um objeto visível das redes formais de ensino. O mundo da afetividade em geral passou a ser visto em oposição ao mundo profissional da educação ⁹⁵. Os professores das redes escolares deixaram de considerar essa esfera de intervenção como uma competência específica. Acredita-se, inclusive, que esse tipo de relação dificultaria o trabalho pedagógico, sendo por isso reprimida para tornar possível a ordem e a disciplina.

Esquece-se que, para os alunos, o principal desafio consiste em conciliar suas “paixões” com seus “interesses”. Os alunos precisam construir uma integração subjetiva com o mundo escolar, o que é mais difícil de alcançar quando a escola encontra-se desconectada das suas redes de pertencimento.

“Assim sendo, alguns alunos, com frequência os mais favorecidos, se socializariam e se subjetivariam na escola. E teriam o sentimento de se construir e de se realizar nos estudos, percebendo-se como autores de seus estudos, suas paixões e seus interesses. Outros alunos, ao contrário, viveriam uma forte dissociação de seus gostos e de seus interesses. Não perceberiam a utilidade de seus estudos e engajariam sua personalidade e sua inteligência em atividades não-escolares. Nesses casos, os indivíduos se formariam paralelamente à escola e se adaptariam à vida escola sem se integrar” (Ghanem, 2004, p. 171).

Os efeitos dessa clivagem entre “papel” e “experiência”, no âmbito escolar, remete à indistinção teórica e prática entre formação e instrução. Como recorda Mauss (2001) das escolas modernas “saem indivíduos tão idênticos quanto possível, personalidades humanas do mesmo gênero – o que produz de fato o individualismo mais tenso”. Ao contrário das sociedades arcaicas em que todos os tipos de ambientes

⁹⁵ No máximo, essa dimensão recai nos serviços psicopedagógicos especializados nos “distúrbios de comportamento” (Sacristán, 2002, p. 112).

estão encarregados de fabricar o mesmo tipo de homem singularizando-os enquanto sujeitos, “nossas sociedades procuram diversificar as pessoas partindo de um esforço para uniformizá-las” (p. 121). Naquelas sociedades, os esforços para “educar, no sentido pleno, seus adolescentes” pressupõem a “mistura” das pedagogias, articulando as instituições artísticas, religiosas e morais para “fabricar o jovem” (Idem, p. 121).

Em nossas culturas, inversamente, tende-se a pensar na escola não apenas como um lugar unívoco de instrução, dissociando-a das outras dimensões (morais, estéticas, religiosas, jurídicas). Como resultado tem-se assistido a um processo de despersonalização das atividades educativas (Zaluar, 2004), percebido no aumento significativo dos conflitos e enfrentamentos entre os atores escolares.

Cresce a rejeição de muitos adolescentes e jovens à escolaridade. Mas, só recentemente, a sociedade vem tomando consciência desse problema (Novaes & Vannuchi, 2004). Embora a frequência às redes escolares compreenda uma fase prolongada da suas vidas, não se consegue forjar laços entre os atores (Charlot, 2001; Schmidt, 2001). As redes formais deixam de funcionar como uma referência na identidade social dos jovens⁹⁶. As atitudes e orientações dos jovens se constituem a partir da herança recebida das gerações anteriores e da influência das redes de pertencimento. A crise escolar indica que algo está se fraturando na transmissão dos bens sociais e culturais. Produz-se, sistematicamente, um estranhamento entre os sujeitos envolvidos com o ciclo da doação-recepção-retribuição no âmbito pedagógico.

Mas, 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

⁹⁶ Esse é um aspecto fundamental para a compreensão dos processos democráticos na sociedade contemporânea (Baquero, 2004), haja vista a constatação do surgimento, entre os jovens, de uma desconfiança em relação à cultura política e suas instituições (p. 10).

educativas. Isso tem um impacto direto na transmissão da tradição e da autoridade (Mauss, 2001; Sennett, 2001; Streck, 2003), não obstante os efeitos dessa situação são amplos e não se restringem ao universo da pedagogia.

Embora não se esteja defendendo uma relação de causa e efeito não se pode negar que há uma relação entre educação e democracia. As pesquisas têm evidenciado que a formação de hábitos democráticos pressupõe um processo complexo de socialização política, no qual a educação ocupa um lugar central (Baquero, 2004, p. 143). Assim, se a pretensão é construir um novo contrato social (Roustang, Laville, Eme, Mothé e Perret, 1997, p. 165), a função das redes de escolarização formal precisa ser repensada.

2.2 As Redes Associacionistas de Educação: Um Novo Objeto de Estudo

Nesse cenário, o próprio fenômeno da globalização tem propiciado a emergência de outros espaços educativos, para além das redes escolares institucionalizadas. Apesar de não anularem o sentido da escolarização formal, os chamados “novos movimentos sociais” (Vieira, 2001; Gómez-Granell & Vila, 2003) têm denunciado os seus limites e contradições.

Entende-se que as demandas educacionais dizem respeito ao conjunto de necessidades da sociedade, ampliando assim a concepção de formação. A formação humana se constrói em um processo de luta que constitui, em si mesmo, um movimento educativo (Gohn, 2001a; Gentilli & Frigotto, 2001). Falar da existência de educação no interior de processos que se desenvolvem fora dos canais institucionais escolares significa, portanto, assumir uma concepção formativa que não se restringe ao aprendizado de conteúdos específicos. O caráter formativo dos movimentos sociais se efetiva a partir da consciência adquirida através do conhecimento sobre quais são os

direitos e os deveres dos indivíduos, culminando com a extinção da postura tradicional onde os indivíduos são percebidos como demandantes passivos de bens coletivos.

Desse modo, as redes associacionistas (Gohn, 2005) redefinem os eixos articuladores da identidade e da solidariedade, cujo efeito mais importante é dado no plano coletivo. As práticas reivindicatórias produzem novas formas de expressar as demandas sociais reorientando as políticas e a própria máquina burocrática.

“A democratização deixa de ser passageira e funcional para tornar-se forma permanente e processo de ajuste entre legalidade e legitimidade, entre moral e lei. Esta nova interpretação abre espaço para os movimentos sociais e associações da sociedade civil na compreensão mesma do processo de democratização, incorporando novos conceitos, destacando-se o de esfera pública. Os processos de reprodução sociocultural se convertem em forma política no espaço público. As associações civis absorvem iniciativas sociais difusas, encaminhando-as ao espaço público” (Vieira, 2001, p. 74).

Essa concepção societária de democratização afasta-se das visões democráticas clássicas que subestimam o papel do associativismo por seu enraizamento na esfera social pré-política. A democratização da sociedade é percebida como estando entrelaçada com os processos culturais e com as formas concretas de ação social. Ela configura-se a partir de espaços intermediários entre os ambientes primários de socialização familiar e as instituições formais, produzindo uma rearticulação contínua entre as esferas do privado e do público.

“Sem dúvida é neste jogo subtil entre o privado e o público que se pode criar esta confiança a partir da qual se constrói a autonomia pessoal, a manutenção ou restauração dos vínculos e o estabelecimento desses laços em relações sociais mais abrangentes” (Roustang, Laville, Eme, Mothé e Perret, 1997, p. 200).

Esse tipo de abordagem ancora-se no conceito de cultura cívica (Putnam, 1996) e preconiza o desenvolvimento de comunidades imbuídas de espírito público. As redes sociais vistas como instrumentos eficazes de integração dos cidadãos, haja vista sua contribuição para a formação de capital social (Fontes, 2004). A noção de capital social refere-se a “redes, normas e valores que favorecem a cooperação entre as pessoas em busca de objetivos comuns, incluindo aspectos da estrutura social e da dimensão psicológico-cultural” (Schmidt, 2004, p. 147) ⁹⁷. Haveria uma inter-relação entre capital social e as redes associacionistas da sociedade civil.

O que interessa ressaltar, no entanto, é que o pertencimento às associações cívicas da sociedade civil implica o comprometimento com uma “cultura pró-democrática” (Inglehart Apud Schmidt, 2004, p. 150). A participação nessas associações produz efeitos sobre o sistema de governo e sobre os próprios indivíduos envolvidos. Por um lado, elas permitem que os cidadãos exponham suas necessidades e demandas ao sistema estatal, ao mesmo tempo em que estes aprendem a se proteger dos abusos do poder. Por outro lado, os processos de formação que fluem através das redes sociais difundem hábitos de cooperação e sentimentos cívicos, assim como habilidades práticas para atuar na vida pública.

As redes associacionistas produzem mudanças na forma de vivenciar a sociabilidade pela criação de novos territórios de ação coletiva (Scherer-Warren, 1993), cuja característica principal é a criação de um “lugar” de socialização ancorado nas relações de confiança recíproca. A confiança “como palavra e experiência partilhada num lugar de reencontro protegido” reconstrói progressivamente “um exterior (o bairro, as instituições, outras pessoas) que não é mais vivido como hostil ou

⁹⁷ O que não significa que todo capital social seja benéfico à sociedade. Existem formas de capital social cujos objetivos particularistas põem em risco a coletividade e a democracia, como a máfia e a Ku Klux Klan (Fukuyama, 1996).

indiferente, perigoso ou medonho” (Roustang, Laville, Eme, Mothé e Perret, 1997, p. 199). Por essa razão, a dimensão da cultura política tem um papel fundamental para o processo de formação social dos atores nessas redes.

A cultura política está associada com os processos educativos, resultando em outras formas de apreender os bens culturais por meios mais qualitativos. O eixo de referência aqui é a compreensão de que as preferências e os interesses não são apenas herdados, eles são aprendidos. A educação ganha destaque não tanto por seus aspectos na área do ensino formal, mas por suas dimensões não formais (Gohn, 2001c, p. 54), ou seja, pelas aprendizagens geradas na experiência cotidiana.

Os processos educativos não formais são fundamentais na apreensão dos valores democráticos ⁹⁸. A formação humana segue a trilha de como motivar as pessoas a se envolverem com as instituições sociais. A categoria relevante é a de pertencimento, entendida como sentimento de identidade que gera motivação para a ação coletiva. Uma dimensão essencial quando se aborda a gestão compartilhada de bens públicos no âmbito local (Gohn, 2005). Nas teorias democráticas tradicionais, o governo local assume como enfoque primordial a análise da governabilidade das unidades administrativas do Estado. O olhar é focado no poder político. A sociedade entra apenas como consumidora ou beneficiária dos bens ou serviços ofertados pelo sistema estatal. A tarefa dos governos seria fornecer condições para o acesso aos bens.

Na perspectiva associacionista, ao contrário, o governo local diz respeito a uma nova forma de participação e organização popular, abarcando a questão do comunitário e do associativismo. O governo local é definido como força social organizada, na

⁹⁸ A cultura política tem a ver, portanto, com a dimensão subjetiva da vida pública (Vieira, 2001) e com a chamada “participação cidadã” (Gohn, 2001b), cujo foco principal é o conjunto de atores sociais que disputam com igual legitimidade o atendimento pelo aparelho estatal (p. 57).

direção do que se tem chamado de *empoderamento* (Gohn, 2001b, p. 35), ou seja, capacidade de gerar processos de desenvolvimento auto-sustentáveis.

Desse modo, um dos principais impactos provocados pelas redes associacionistas refere-se à defesa do *princípio de civilidade* como eixo articulador das práticas de distribuição e circulação da educação ⁹⁹. Ao enfatizar a importância de uma "pedagogia da civilidade", as redes associacionistas vinculam as normas sociais com a apresentação dos sujeitos no espaço público.

“Desde logo, esclarecemos que estamos lidando com uma concepção ampliada de educação relativa a todos os processos que envolvem a aprendizagem de novas informações referentes a novos hábitos, valores, atitudes e comportamentos. Este conjunto, após sistematizado, codificado e assimilado pelos grupos sociais constitui elementos fundamentais para a geração de novas mentalidades e novas práticas sociais, fundamentais para a formação dos indivíduos como cidadãos (Gohn, 2001b, p. 56).

O conceito de formação deixa de se esgotar no universo empírico das “salas de aula” (Brandão, 2003; Neutzling, 2003) ¹⁰⁰. O problema é que no Brasil a “educação não formal” sempre foi considerada um objeto menor para as políticas públicas. Todas as atenções sempre estiveram concentradas na educação formal (Gohn, 2001c, p. 91), desenvolvida nos aparelhos escolares institucionalizados. Genericamente, a educação não formal é vista como um conjunto de processos espontâneos. Nesse sentido, define-se a educação não formal por uma ausência, ou seja, em comparação com que há na escola (intencionalidade, planejamento, estruturação). Entretanto, ela tem uma especificidade própria.

⁹⁹ A civilidade consiste em um conjunto de regras, parcialmente, ritualizadas para se conviver com os demais integrantes da sociedade (Elias, 1994; Vieira, 2001).

¹⁰⁰ A Conferência Mundial de Educação Para Todos realizada em Jontiem (1990), sem dúvidas, desempenhou um papel importante na ampliação do conceito de formação para além da escola, preconizando o trabalho das organizações não governamentais no âmbito educativo comunitário.

A educação não formal compreende seis grandes áreas de intervenção: a aprendizagem política dos direitos; a capacitação pra o trabalho; a aprendizagem de prática para o exercício da organização coletiva; a aprendizagem dos conteúdos da escolarização formal em formas e espaços diferenciados; a educação pela mídia; e a educação para a vida através de práticas voltadas para o auto-conhecimento (Gohn, 2001c, pp. 98-99). A diferença em relação aos espaços formais de educação reside na estrutura do processo de aprendizagem.

“O tempo da aprendizagem não é fixado *a priori* e são respeitadas as diferenças existentes para a absorção e reelaboração dos conteúdos, implícitos ou explícitos, nos processo de ensino-aprendizagem (...) a forma de operacionalizar estes conteúdos também tem diferentes dimensões” (Gohn, 2001c, p. 101).

Os espaços onde se exercem essas atividades são múltiplos: as associações de moradores, as igrejas, os espaços culturais e, principalmente, as organizações não governamentais que compõem as redes associacionistas cívicas da sociedade civil. As redes associacionistas de educação não formal partem da compreensão de que a qualidade das relações sociais nas escolas formais deve mudar ¹⁰¹. Não se trata, porém, de desvalorizar o seu papel social. As redes associacionistas de educação visam, antes de tudo,

“repensar a escola como uma rede interativa e movimentalista estratégica em função do seu papel na articulação da Comunidade, do Estado e da Política. A partir da escola pública é possível pensar uma série de redes em movimento no qual toda a comunidade seja envolvida para fazer que o processo de aprendizagem na escola se converta em um processo de emancipação de uma cidadania democrática e participativa” (Martins, 2001, p. 15).

As redes de escolarização formal são desafiadas, pelo movimento

¹⁰¹ Touraine (1997) denomina esses espaços de “escolas do sujeito”, em oposição às escolas formais que partem de uma visão abstrata de igualdade e cidadania. Um dos seus pressupostos básicos é que a aprendizagem se dá por meio da prática social. O conhecimento é gerado na interação social.

associacionista, a ampliar o seu raio de ação juntamente com as outras redes sociais se desejam continuar desempenhando algum papel relevante na formação humana das novas gerações. Isso significa superar os ideais “ilustrados” produzidos no alvorecer da modernidade, os quais sobrecarregaram as redes escolares com seus programas de transmissão de informações (Lima, 2003; Córdova, 2004) ¹⁰². Uma questão vital haja vista o predomínio das tendências utilitaristas nas reformas educacionais realizadas nas últimas décadas, e seus efeitos inibidores do capital social entre as novas gerações ¹⁰³.

Por essa razão, a ação pedagógica movida pelo "espírito da dádiva", além de priorizar uma crítica anti-utilitarista capaz de desfazer a centralidade dos critérios mercantis na regulação dos sistemas escolares, contribui para a instalação de uma nova *paideia* democrática (Valle, 2002). Ao articular a educação pública com as redes associacionistas, o paradigma da dádiva põe em evidência o fato de que os processos de socialização não seguem um modelo universalista abstrato. Eles acontecem em função de fatores múltiplos. A transmissão intencional de informação e saberes escolares é um elemento relevante, mas não o principal.

O aprendizado social e político das novas gerações provem, principalmente, das inúmeras experiências, contatos e influências que os indivíduos têm nas suas redes de pertencimento concreto. Não faz sentido, portanto, pensar a formação para a cidadania democrática de uma forma dissociada dos movimentos sociais e das redes associacionistas de educação não formal. No Brasil essas duas áreas (educação e movimento social) tem se desenvolvido autonomamente. Os pesquisadores desses

¹⁰² Evidentemente, não se pretende desconectar as redes escolares do seu papel de organização e difusão ordenada do conhecimento. A questão é como associar as informações disponibilizadas pelo aparato escolar com a experiência vivida pelos sujeitos no mundo da vida.

¹⁰³ O modo de circulação/distribuição da educação nas redes formais tem produzido um baixo índice de confiança interpessoal entre os atores (Baquero, 2004).

campos têm se entrincheirado em “suas áreas de conhecimento e de suas práticas sociais: a pedagogia e as ciências sociais” (Gohn, 2001a, p. 42). No entanto, eles têm o mesmo objeto de reflexão: a extensão da cidadania às populações marginalizadas.

Há uma inconsciência em relação ao fato de que os movimentos associacionistas são também formas renovadas de educação pública. Ao propor a idéia de que a educação é uma dádiva, acreditamos poder contribuir para reconectar essas áreas. Isso é importante haja vista a tradição histórica do setor educacional brasileiro de restringir o universo da participação, nas questões educacionais da população, aos atores diretamente envolvidos com os processos escolares. A comunidade educativa é compreendida, quase sempre, como sinônimo da comunidade escolar, em sentido estrito, ou seja, dirigentes, professores, alunos e funcionários das escolas.

Quando se fala em democratização do espaço escolar ou de “abertura da escola à comunidade”, o máximo que tem se obtido é a inclusão dos pais e dos responsáveis diretos pelas crianças e adolescentes. Raramente, as redes escolares se associam com as outras instituições e organizações existentes nas comunidades. Ao mesmo tempo o “gigantismo das redes escolares tende a criar mecanismos de inspeção e feedback muito frágeis” (Ghanem, 2004, p. 121), o que poderia ser minimizado com a participação dos atores locais.

“A abertura da escola a alunos, pais e moradores para processos participativos e transparentes de decisão pressupõe processos de representação política na base e nos estratos intermediários do sistema escolar (...), constituindo esferas próprias de expressam que realizem a liberdade de organização assegurada por lei, num espaço público de participação, não tutelado pelo Estado, que envolveria, mas também ultrapassaria o sistema escolar” (p. 163).

Nessa direção, a atividade formativa dos sistemas de ensino seria orientada para a reconstrução de uma consciência de solidariedade articulada com a atividade de ensino sustentada pela universalização do saber. O problema é que o envolvimento regular e sistemático das redes escolares formais com as demais redes sociais ainda se apresenta como um desafio para o processo de democratização da política educacional. Pois, fazer da comunidade local um protagonista reconhecido na regulação dos serviços escolares, obrigaria a dividir com os atores coletivos o poder de decidir sobre o próprio modelo formativo. Isso explica, por exemplo, porque os chamados conselhos gestores (Gohn, 2001c, p. 110) apresentem tanta dificuldade de funcionar como dispositivos efetivos na esfera da distribuição dos bens da educação ¹⁰⁴.

Uma questão que precisa ser urgentemente repensada, tendo em vista que a ligação entre as redes escolares e as demais redes associacionistas pode interferir no processo de produção e gestão desse bem público, que é a educação, afetando positivamente a qualidade dos serviços que são ofertados nas escolas. Assim,

“a democratização do ensino, em sua vertente de representação das categorias sociais no sistema escolar só poderá significar aproximação entre educação escolar e democracia quanto mais diretamente o sistema de ensino refletir as diferentes proporções dos grupos sociais. Analogamente à democratização do acesso à escola, essa representação proporcional tornaria efetiva a igualdade de direitos trazida pela primeira. A representação social proporcional no sistema escolar, como respeito aos direitos fundamentais, também limitaria indiretamente o poder do Estado, supondo que os conhecimentos adquiridos com a progressão igualitária do sistema escola seriam úteis para um número maior de pessoas reivindicar suas liberdades” (Ghanem, 2004, p. 76).

¹⁰⁴ Segundo Gohn (2001c), a legislação educacional da última década incentivou, dentre outras coisas, a criação de uma série de estruturas, como os conselhos gestores (Conselho Municipal da Educação, Conselho de Alimentação Escolar, Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), nos vários âmbitos do sistema, que, juntamente com os Conselhos Tutelares e os Conselhos Municipais de Defesa dos Direitos das Crianças e Adolescentes, previstos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/1990), passaram a se constituir nos principais instrumentos de democratização das políticas referentes aos direitos sociais das crianças e adolescentes (p. 110).

O intercâmbio entre essas redes contribui para o fortalecimento da democracia local, pelo fato que elas são as principais responsáveis por “gerar o sentido de pertencer, construir identidades e de resgatar a memória coletiva dos grupos, além de desenvolver a auto-estima dos indivíduos” (Gohn, 2001c, p. 109). Se não se pode conceber a sociedade contemporânea sem o funcionamento regular de um sistema escolar, enquanto um direito fundamental dos seres humanos, tampouco a simples oferta dos serviços públicos de escolarização evidencia por si só o caráter democrático de uma sociedade. A aprendizagem da cidadania é, antes de tudo, a aprendizagem de uma reciprocidade complexa, que admite não apenas um conjunto de saberes e práticas, mas também uma renúncia, um sacrifício por parte daquele que compreendeu sua pertinência às redes sociais que materializam o vínculo social.

A indiferença com relação a essa última dimensão está na raiz da desestruturação do vínculo social, da violência e das desigualdades multiplicadas ¹⁰⁵.

“Não nos iludamos com isso: onde as relações sociais estão fortemente degradadas, o simples apelo à ordem, à observância das normas ou ao respeito mútuo não é suficiente (...); o problema não é lembrar às pessoas a lei e os princípios que elas teriam simplesmente esquecido. As leis comuns são estranhas a uma parte dos jovens porque não são interiorizadas. Assim, quando uma pessoa se aproxima de um jovem em um ônibus para lhe pedir que ceda seu lugar a uma pessoa idosa, já não pode mais contar com algum embaraço ou sentimento de culpa que facilitaria o respeito à norma posteriormente. Uma parte dos jovens não entende de modo algum por que deveria oferecer seu lugar a outra pessoa. Seria muito astuto e audacioso alguém que, nessa situação, encontrasse as palavras e a legitimidade necessárias para lhes explicar. Geralmente, quem se arrisca a isso logo é desencorajado por chacotas e por agressividade. Podemos sobreviver com jovens (e menos jovens) que não oferecem seu lugar às pessoas mais velhas. Quando essa ausência de referência estende-se ao valor da vida humana, os desafios passam a ser

¹⁰⁵ Por essa razão, Durkheim reivindicava para a educação uma “parte do sagrado” (Dubet, 2003).

propriamente vitais” (Perrenoud, 2004, p. 52).

CAPÍTULO III

REFORMA DO ESTADO, EDUCAÇÃO E NOVAS SOLIDARIEDADES



Após duas décadas de mudanças significativas no padrão de inserção dos países latino-americanos na economia mundial, volta a ganhar centralidade, em nosso país, o debate sobre os vínculos entre a democratização das instituições políticas e os problemas relativos à exclusão social (Krawczyk & Wanderley, 2003; Schwartzman, 2004). A consolidação democrática não conseguiu superar a enorme dívida social, que continua a desafiar tanto o sistema estatal quanto a sociedade civil organizada (Valadares & Coelho, 1995). Isso apesar das propostas de reforma do Estado,

desencadeadas na década de 1990, terem assumido como um dos seus principais desafios superar o binômio desenvolvimento/exclusão social.

O processo de democratização expresso pelo movimento de ampliação da esfera pública teria produzido, segundo Coutinho (2000), um problema a ser resolvido e os meios de sua solução. O problema reside na necessidade de “superar a contradição existente entre, por um lado, a socialização da participação política e, por outro, a apropriação não social dos mecanismos de governo da sociedade” (p. 29). Os meios para a superação dessa situação consistem na afirmação e expansão de “uma nova concepção e de novas práticas da cidadania” (p. 49). A democracia, no Brasil, só realizaria seu valor de universalidade se os sujeitos sociais forem incorporados à dinâmica social como protagonistas. O que está em jogo é a própria definição de um novo tipo de Estado capaz de enfrentar o “déficit de cidadania” que caracteriza a sociedade brasileira. Por essa razão, no final dos anos 1980, sob o impacto de fatores externos e internos, o Brasil começou a redefinir sua agenda pública.

Dentre os vários temas dessa nova agenda, destaca-se a necessidade de promover uma ampla reforma no Estado. A Nova República trouxe esse tema para o centro das pautas governamentais (Reis, Almeida e Fry, 1996), haja vista o agravamento do processo inflacionário, o aumento da dívida pública e a deterioração do próprio modelo de Estado vigente no período militar.

O processo de modernização industrial, orientado pela lógica do desenvolvimentismo, havia perdido suas condições de viabilidade, desfazendo o pacto de legitimidade em torno do regime autoritário. O ciclo de expansão do capitalismo

industrial, no qual se alimentou o desenvolvimentismo, já não existia mais ¹⁰⁶. Por um lado, o acirramento da competitividade no âmbito mundial em função da reconversão tecnológica e da reestruturação produtiva havia colocado em questão a estratégia de industrialização por substituição de importações e o padrão de ação estatal que lhe fornecia sustentação política e simbólica. Por outro lado, a concentração de renda e os níveis de pobreza configuravam uma pesada dívida para o conjunto da sociedade brasileira (Novy, 2002, p. 341). A crise tornara-se, então, evidente.

Vale ressaltar, ainda, que o regime militar instaurado em 1964 produziu uma alteração profunda na forma do Estado e na qualidade dos processos sociais e políticos. A associação dos grupos dominantes mais conservadores com o “grande capital” promoveu uma dinâmica modernizadora extremamente seletiva, que não se fez acompanhar de uma alteração no já elevado déficit social, aumentando as tensões sociais. O governo militar acelerou a formação social das classes (Nogueira, 2004, p. 75) e atrofiou-as no plano político.

Nesse contexto, os brasileiros foram “educados” para manter relações ambivalentes com a política, ampliando os atritos e aumentando a desconfiança em relação ao sistema governamental e suas instituições (Bacayuva & Veiga, 2001, p. 55). Não casualmente, os primeiros governos da Nova República se viram mergulhados em uma crise de governabilidade que paralisou os processos de democratização social. O objetivo de reformar o Estado tornou-se um elemento central nos debates relativos ao processo de governabilidade democrática.

A própria democracia foi investida, simbolicamente, como uma condição indispensável para a “internacionalização da produção, da tecnologia, dos mercados”

¹⁰⁶ Como lembra Martins (1998), o desenvolvimentismo respaldava-se “na tese de um Estado forte e capaz de intervir com eficiência sobre as estruturas econômicas e sociais, para destruir os bolsões da tradição que estariam bloqueando a modernização nacional” (p. 59).

(Gerschman, 1997, p. 57). Introduziu-se, por essa via, a idéia do enfrentamento da pobreza. A atenção recaiu sobre a ineficiência do intervencionismo estatal, abrindo espaço para as propostas reformistas apontadas como a única saída para recuperar as taxas de crescimento e impulsionar o país em direção a uma nova dinâmica societária.

No imaginário social conformado pelas elites nacionais (Valadares & Coelho, 1995), o Estado passou da condição de agente promotor do desenvolvimento para a condição de “entrave” de um novo ciclo de crescimento do País. Os empresários passaram a pressionar ativamente os governos, exigindo uma política industrial mais competitiva, haja vista a necessidade urgente de inserir a nação brasileira na nova economia internacional (Silva Júnior, 2002; Gaiger, 1996). Eles passaram a reconhecer a importância de políticas públicas que facilitassem a apropriação do progresso técnico, mediante recursos humanos de melhor nível ¹⁰⁷.

O empresariado passou a exigir dos governos a elaboração de uma nova finalidade, tanto para a formação profissional, quanto para a formação humana em geral. Concomitantemente, o movimento sindical e uma variada gama de movimentos sociais passaram a influenciar o processo de tomada de decisões, pressionando pela ampliação da agenda desenvolvimentista (Reis, Almeida e Fry, 1996, p. 142), sobretudo na direção de políticas redistributivas (de educação, saúde, habitação, saneamento), além da própria democratização do sistema político.

No entanto, como lembra Kujawski (1998), havia uma incapacidade geral de se perguntar, nesse momento, pela origem efetiva da crise que assolava o Brasil, de tal

¹⁰⁷ Essa situação introduzirá nos sistemas públicos de ensino o debate sobre a produtividade, a eficiência e a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem. O empresariado industrial e comercial se constituiu, assim, em um dos atores privilegiados na definição de um novo projeto de formação humana no Brasil nos anos 1990. De acordo com esse projeto, as redes escolares deveriam assumir como sua finalidade essencial “a formação de técnicos-especialistas, capazes de acompanhar as mudanças qualitativas do processo de racionalização da produção pela introdução das novas tecnologias”, adaptando os indivíduos “psicofisicamente a esta nova fase do industrialismo” (Neves, 1994, p. 85).

modo que a convicção dominante (e a mais fácil de defender) era que essa crise seria, basicamente, de origem econômica, isto é, de defasagem em relação ao novo processo de desenvolvimento global (p. 191). No máximo, afirmava-se que a crise econômica seria afetada também pela “desordem moral” e pela corrupção que assolava o país.

Obstruiu-se a discussão sobre as origens seletivas do “projeto de modernidade” brasileiro (Souza, 2000, p. 262), ancorado em um desenvolvimento industrial sem a correspondente modernização cultural, social e política. Mas o fato é que diversos atores passaram a pressionar os governos em busca de um novo projeto de desenvolvimento para a sociedade brasileira.

A imposição de uma redefinição das pautas do Estado com base em um novo modelo de intervenção pública no âmbito social foi considerada uma prioridade para transformar a relação do Estado com os cidadãos (Bresser Pereira, 1998, p. 151). Tratava-se de promover uma reforma administrativa, modificar os investimentos no setor produtivo e articular esses investimentos com as demandas sociais. A transição para esse tipo de abordagem, entretanto, não foi um processo simples.

1. As Metamorfoses na Agenda Pública do Brasil

A primeira impressão que se tem, quando se analisa o processo de transição democrática no Brasil, é que o sistema político não conseguiu se estabilizar mediante o estabelecimento de vínculos fortes com a sociedade. A transição democrática foi vivenciada por uma sociedade fragilizada, pois o “período autoritário atomizara o país, esfarelado a solidariedade e individualizando os projetos” (Santos, 1998, p. 115).

Consequentemente, o processo de redemocratização não conseguiu encontrar base e impulso para garantir o seu desenvolvimento. Pois “embora ganhando força e

diversificação, a sociedade civil não era capaz de estabelecer maiores vínculos orgânicos com a sociedade política” (Nogueira, 2004, p. 21).

O primeiro governo da Nova República (1985-1990) começou a ensaiar os primeiros passos na tentativa de promover o chamado “resgate da dívida social”, mas faltava-lhe a unidade política necessária à consolidação de propostas governamentais concretas. A própria instabilidade na condução da política econômica gerava um clima de incerteza e insatisfação por parte dos diferentes atores sociais.

Os planos de estabilização elaborados (Plano Cruzado I e II e o Plano Bresser) não conseguiram recuperar a credibilidade dos agentes governamentais (Bresser Pereira, 1996). Os problemas de governabilidade permaneciam, pois não havia um arcabouço sócio-institucional suficientemente enraizado que permitisse uma assimilação criativa das novas demandas em curso no cenário global¹⁰⁸. Ao final desse Governo, entretanto, seriam removidas as barreiras que impediam a inserção do país no novo contexto de transformações sociais, econômicas e políticas no âmbito global.

Nesse momento, constata-se um movimento no sentido de um estreitamento na agenda pública, com o apoio de segmentos do empresariado, da burocracia governamental e do próprio movimento sindical. O objetivo era a definição de um novo tipo de “modernização capitalista” ancorado nas orientações do “livre mercado” e na retomada do crescimento econômico (Vieira, 1998). Esse projeto foi posto em ação por Fernando Collor de Melo. No seu Governo, o Brasil se aproximaria definitivamente do chamado “Consenso de Washington”, e, assim, a agenda neoliberal passaria para o primeiro plano da cena política brasileira.

¹⁰⁸ Sobre a genealogia do conceito de governabilidade e seus impactos na teorização social, consulte-se a coletânea de artigos sobre *Governabilidade e pobreza no Brasil*, organizada por Valladares e Coelho, 1995.

Segundo Oliveira & Paoli (1999), “as classes dominantes e os sistema como um todo entregaram-se totalmente ao seu ‘salvador’, apesar de que ele era uma ‘outsider’, um messiânico, e, como se revelou depois, despreparado para costurar forças tão disparatadas” (p. 66). De qualquer modo, ele contribuiu para legitimar a idéia de falência do Estado, impulsionando ações para a abertura do país ao capital estrangeiro e para o reforço do setor privado. Essas estratégias constituiriam, o que se convencionou chamar de “o projeto de modernidade” para o Brasil.

A compreensão era de que Collor evitou ser “populista”, assumindo o discurso do desenvolvimento nacional, onde a comunidade empresarial operaria livremente no mercado, e a competição seria o “fator fundamental para uma eficiente” alocação dos recursos governamentais (Bresser Pereira, 1996, p. 190). O tema da modernização passou a ocupar um lugar central na agenda governamental, associado à liberalização econômica, e incorporando a idéia de competitividade industrial.

Sua gestão representou, portanto, um “claro divisor de águas, no sentido de inserir o Brasil dentro de um quadro internacional que impõe novas perspectivas de competitividade no cenário da globalização” (Vieira, 1998, p. 58). O tema da reforma do Estado, antes colocado timidamente nas agendas de discussão foi “escancarado”.

O Governo Collor assumiu a necessidade impulsionar reformas sistemáticas nos sistemas de formação e ensino, em estreita vinculação com os novos ideais de modernização/industrialização nacional. Ideais que acabaram se refletindo na defesa de uma crescente racionalização do setor educacional, na perspectiva de uma administração mais eficiente e moderna. Na sua gestão aprofundaram-se as orientações herdadas do governo anterior no que se refere à Educação básica, reformulando, entretanto, o interesse em relação ao funcionamento do sistema educacional como um

todo (Neves, 1995, p. 36). A educação tornou-se um veículo privilegiado de modernização e não mais de democratização social.

As várias medidas que foram concretizadas, apesar de não apresentarem rupturas concretas na materialização no âmbito das políticas educacionais, propiciaram a compreensão de que os sistemas de formação deveriam funcionar como um espaço de qualificação técnico-científica dos recursos humanos para o mercado.

Nessa direção, no Governo Itamar Franco o tema da reestruturação produtiva foi retomado e tornou-se o eixo central das propostas governamentais, com base na reconstituição do sistema de ciência e tecnologia, modernização da infra-estrutura e capacitação dos recursos humanos. A diferença, em relação ao governo anterior, ficou por conta de um novo estilo de gestão governamental (Barret-Ducrocq, 2004; Silva, 2003). Esse Governo passou a recuperar o sentido da idéia de “mobilização social” enquanto uma estratégia central para a formulação das políticas.

A compreensão era que sem os instrumentos para propiciar uma maior participação dos cidadãos, as propostas permaneceriam à margem dos interesses efetivos da sociedade brasileira. Trata-se da passagem da governabilidade para a chamada governança (Valladares & Coelho, 1995, p. 29), entendida como um conjunto de questões relativas ao formato institucional dos processos decisórios.

O conceito de governança ultrapassa o enfoque das condições sistêmicas de exercício do poder político (o problema central da governabilidade), contemplando aspectos mais amplos relativos ao processo de coordenação e cooperação entre os atores. A gestão de Itamar Franco lançou as bases para a redefinição da relação público/privado na regulação das políticas, ao mesmo tempo em que problematizou a questão descentralização dos mecanismos de financiamento dos programas governamentais. Entretanto, seria preciso esperar o próximo Governo para assistir a

uma mudança paradigmática na forma de regular/operacionalizar, no concreto, as políticas públicas a partir dessa relação.

No Governo F. H. Cardoso forjaram-se as condições para uma redefinição tanto do projeto de desenvolvimento econômico, quanto do próprio projeto de formação social do país (Sorj, 2001; Giambiagi, Reis e Urani, 2004). Medidas e estratégias seriam efetivadas no sentido de instituir um novo poder de Estado ancorado em uma nova retórica de legitimação política. Esse governo operou uma reconversão no significado do conceito de “público”, mercantilizando a idéia de cidadania (Oliveira & Paoli, 1999). Ele produziu uma nova racionalidade simbólica, na qual os princípios do mercado foram assimilados com o objetivo de defender o direito dos chamados “cidadãos-clientes”. Por essa razão, a eleição de F.H. Cardoso foi vista como um passo importante à inserção definitiva do Brasil na modernidade.

“A modernidade só ganhou momentum, no Brasil, quando nos anos 90, uma nova coalização de classes ocupou o centro político e conseguiu celebrar um pacto político informal baseado em uma nova interpretação para a crise e uma nova estratégia para superá-la. Essa interpretação corresponde à ‘abordagem da crise do Estado’, e a correspondente estratégia será social-democrata ou, talvez mais precisamente, social-liberal – uma estratégia voltada para o mercado, que utilize o Estado pragmaticamente para promover a distribuição de renda e a inovação tecnológica” (Bresser Pereira, 1996, p. 197).

O Plano Real deu início um novo ciclo na história política da Nova República.

Na opinião da equipe do Governo, o Real foi a primeira reforma econômica verdadeiramente orientada para o Brasil. Ela foi implementada não para agradar os burocratas internacionais e os investidores financeiros, mas para proteger os interesses nacionais mediante o equilíbrio macroeconômico das contas públicas. Com um discurso renovador, o ainda candidato F. H. Cardoso expôs o seu projeto de governo:

“Assim como há 30 anos mostrei (o que na época era obscuro) que a ‘burguesia nacional’ não tinha a menor condição de propor um projeto hegemônico para o Brasil por causa do que chamei de ‘internacionalização do mercado interno’, continuo crendo que a globalização da economia – queiram ou não os críticos – existe como consequência de uma nova forma de produzir” (Cardoso, 1994, p. 02).

As mudanças no padrão estrutural da economia, ao serem incorporadas pelo discurso político, permitiram que a estabilização econômica fosse identificada com a própria garantia da ordem democrática. Se para os críticos, as medidas concretizadas davam continuidade ao regime “democrático autoritário” (Coutinho, 2000, p. 119), para F. H. Cardoso tratava-se apenas de reconstruir o Estado como um caminho mais eficiente para implementar os programas e as políticas sociais que a população exigia. No entanto, as reformas estruturais desenhadas pela “imaginação sociológica” do intelectual presidente exigiam a superação da “incompetência das esquerdas para ver o ‘novo’ no plano global” (Cardoso, 1994, p. 03) ¹⁰⁹. O argumento defendido era que, caso não fosse elaborado um projeto viável e capaz de redefinir o funcionamento do Estado, o país estaria “condenado com ou sem ‘Consenso de Washington’” (Idem, p. 05). Seu Governo deu continuidade à política inaugurada nos anos 1990: abertura da economia, incentivo às exportações e privatização das empresas estatais.

Essas orientações foram anunciadas no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, produzido sob a responsabilidade do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE). O resultado almejado era modificar a ação do Estado, de tal modo que sua intervenção reguladora, em cada setor específico, se tornasse mais eficaz (Bresser Pereira, 1996). A intenção, em última instância, era reconstruir a própria administração pública em bases modernas e racionais. O documento afirmava

¹⁰⁹ O “novo”, aqui, significando a “revolução produtiva que já ocorreu” e o papel da “iniciativa privada (melhor dita societária) na produção e a incorporação de inventos tecnológicos” (Cardoso, 1994, p. 04).

claramente que as reformas deveriam ser *market-biased* (p. 17), ou seja, precisariam apresentar um forte viés a favor do mercado.

Mais profundamente, a compreensão era de que existiam apenas dois princípios ou mecanismos básicos de coordenação: o Mercado e o Estado. Como a competitividade mercantil era considerada um princípio gerencial e motivacional positivo, a crise vivida pelo país só poderia estar sendo provocada pelo Estado. Ora, se a crise do Estado era a principal explicação, então, não existia alternativa a não ser admitir que a primeira e mais importante coisa a fazer seria reconstruir ou reformar o Estado, para que a governabilidade fosse recuperada. Admite-se, então, que

“a retomada do desenvolvimento passa pelo reconhecimento, por parte do Estado, das suas limitações em termos de capacidade de investimento e de competência na alocação dos recursos. Para acelerar o crescimento da economia e melhorar a distribuição de renda, é imprescindível aprofundar o processo de reformas empreendido desde o início da década passada, de maneira, por um lado, a elevar a poupança e reduzir as ineficiências e, por outro, a permitir o redirecionamento do gasto público social e a aprofundar o funcionamento dos mercados” (Giambiagi, Reis e Urani, 2004, p. 08).

A agenda reformista visava redefinir as fronteiras de ação do Estado nacional, alterando suas relações com o setor privado e com a sociedade como forma de oferecer aos cidadãos acesso aos bens e serviços com melhor qualidade.

Nessa direção, o Governo F.H. Cardoso passou a apresentar o aparelho estatal como sendo constituído por 04 setores: o núcleo estratégico formado pelos Poderes Legislativo e Judiciário, Ministério Público e Poder Executivo; as atividades exclusivas como fiscalização de impostos, polícia, previdência social, trânsito, meio ambiente, subsídios à educação básica, etc.; os serviços não exclusivos tais como universidades, centros de pesquisa; e a produção de bens e serviços para o mercado.

A partir desse quadro, o Plano Diretor da Reforma afirmou a necessidade do Estado “deixar de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via de produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento” (Brasil, 1995, p. 17). Isso implicava, dentre outras coisas, o abandono gradativo da área de produção de bens e serviços, entregando-os ao controle privado, e o incentivo direto para que tanto as atividades exclusivas como as não exclusivas passassem a incorporar critérios mercantis na prestação dos serviços.

O principal imperativo passou a ser a mudança do padrão de ação estatal, saindo de uma gestão pública burocrática para uma administração de tipo gerencial. A administração pública de tipo gerencial permitiria extrair do cenário político brasileiro os resquícios do patrimonialismo, em que os aparelhos do Estado funcionavam como uma extensão do poder do soberano e dos seus auxiliares, acabando com “a corrupção e o nepotismo [que] são inerentes a esse tipo de administração” (Brasil, 1995, p. 07).

O novo modelo de administração pública preconizado orientava-se pelos valores de eficiência e qualidade na prestação de serviços públicos. Uma das expectativas geradas por esse modelo era que, uma vez reorganizado o Estado através do controle de seu déficit fiscal e do gerenciamento eficiente dos seus sistemas (Grau, 1998), o país conseguiria recuperar suas taxas de crescimento.

A crise do Estado foi abordada como tendo sua origem, simultaneamente, na crise fiscal (evidenciada pela perda de crédito e pelos baixos níveis de poupança pública), no esgotamento da estratégia estatizante e na superação de uma forma específica de se administrar os órgãos governamentais. As principais soluções concebidas para superar essa crise consistiam, por um lado, em um ajuste fiscal duradouro, e, por outro, em um conjunto de reformas reestruturadoras.

O enfrentamento da questão fiscal, além de garantir consistência às políticas macro-econômicas, visava superar a crise de confiança no Governo (Behring, 1998). As reformas preconizadas foram concebidas como o único caminho para consolidar a estabilização econômica e promover, por consequência, a correção das desigualdades sociais e regionais, a partir da perspectiva de racionalização dos gastos públicos ¹¹⁰.

O objetivo era aumentar a “governança” do Estado, ou seja, sua capacidade de impulsionar de forma eficiente políticas públicas. A pressuposição era a de que o Governo brasileiro não era mais carente de governabilidade (dadas a legitimidade democrática e o apoio da sociedade civil), mas de eficiência e flexibilidade no desenvolvimento de suas ações.

O propósito de alcançar um “bom governo” se insere nos marcos referenciais de “um novo paradigma da ação pública estatal, em que o foco central das ações dos órgãos públicos incorpora a relação governo e sociedade, alterando o padrão e o modo de pensar a gestão de bens públicos, antes restrita aos atores presentes na esfera pública” (Gohn, 2001b, p. 38). Dessa ótica, foi muito importante para o Governo realizar uma distinção entre a reforma do Estado e a reforma do aparelho do Estado.

A primeira envolveria não só as áreas governamentais, mas toda a sociedade, uma vez que a idéia de um Brasil “mais justo”, por exemplo, deveria implicar uma mudança na “estrutura do Estado”, associada a uma mudança de mentalidade da própria população a respeito do que significava uma “reforma social”. A segunda reforma (a do aparelho do Estado) deveria focalizar, especificamente, a administração pública com a finalidade de alcançar “o fortalecimento das funções de regulação e de

¹¹⁰ Nessa direção o governo F.H. Cardoso implementou ações específicas como a privatização de diversas empresas estatais, o saneamento do sistema financeiro, a reforma Previdenciária, a renegociação das dívidas estaduais e a aprovação da Lei de Responsabilidade Fiscal (Giambiagi, Reis e Urani, 2004, p. 231).

coordenação do Estado, particularmente no nível federal, e a progressiva descentralização vertical, para os níveis estadual e municipal, das funções executivas no campo da prestação de serviços sociais e de infra-estrutura” (Brasil, 1995, p. 09).

Nesse último caso, a intenção era deslocar as competências e atribuições entre as diferentes esferas de governo, reduzindo, no âmbito federal, a função executora dos órgãos governamentais na condução das políticas, através de formas flexíveis de gestão com base nos seguintes princípios:

“descentralização do ponto de vista político, transferindo recursos e atribuições para os níveis políticos regionais e locais; descentralização administrativa, pela delegação de autoridade para os administradores públicos transformados em gerentes crescentemente autônomos; organizações com poucos níveis hierárquicos em vez de piramidal; organizações flexíveis ao invés de unitárias e monolíticas, nas quais as idéias de multiplicidade, de competição administrada e de conflito tenham lugar; pressuposto da confiança limitada e não da desconfiança total; definição dos objetivos a serem atingidos na forma de indicadores de desempenho sempre que possível quantitativos; controle por resultados, a posteriori, em vez do controle rígido dos processos administrativos” (Bresser Pereira, 1996, p. 272).

Cristaliza-se, então, a compreensão que a reforma do Estado visava, antes de tudo, ajustar o país aos novos padrões de crescimento econômico, estabelecendo, por extensão, uma idéia de modernização administrativa entendida como renovação dos métodos de gestão das intervenções dos aparelhos do Estado.

A compreensão é que essas mudanças produziram apenas “um reformismo de tipo passivo” (Nogueira, 2004, p. 41). A idéia orientadora era a conversão do Estado para os novos processos de desenvolvimento econômico. O sentido da reforma proposta pelo governo Fernando H. Cardoso não apontava “para a transformação do Estado num espaço público democraticamente controlado” (Coutinho, 2000, p. 123).

Tratava-se, portanto, de uma “contra-reforma”, cujo objetivo principal era a inserção do país nos processos de mundialização do capital.

1.1 A Revolução Gerenciada: O Papel da Educação na Agenda Reformista

A discussão sobre a reforma do Estado teve um rebatimento direto no campo educacional, pois a idéia central do Governo F.H. Cardoso consistia em “consolidar um modelo de desenvolvimento fundado numa sociedade educada e movido por uma economia altamente competitiva” (Cardoso citado por Vieira, 1998, p. 120). No cenário desenhado por esse Governo, a política educacional deveria desenvolver uma compreensão da formação humana sustentada, simbolicamente, por uma proposta que vinculasse dinamicamente a Educação, o Progresso, a Modernização, a Democracia e a Cidadania (Velloso & Albuquerque, 1999; Lenhart, 1998; Giovine, 1998).

A crença compartilhada era a de que o Estado brasileiro deveria avançar mais na reforma da Educação, uma vez que o novo modelo de administração gerencial fazia uso e dependia diretamente dos referenciais e pressupostos da chamada “sociedade da informação” (Dowbor, 2003, p. 125). Essa nova sociedade implica uma maior articulação das políticas de desenvolvimento com as políticas educativas. Os esforços do Governo F. H. Cardoso voltaram-se, então, para a necessidade de produzir “capital humano” de melhor qualidade, capaz de tornar o país mais competitivo.

A orientação discursiva do Plano Diretor da Reforma do Estado, no que diz respeito à Educação, assumiu como finalidade recuperar o papel político da educação, associando questões ligadas à eficiência e melhoria do desempenho escolar aos requisitos para se adentrar em uma economia exigente e competitiva. Tratava-se de

transformar o Brasil em um país “moderno” (Schwartzman, 2004, p. 145), capaz de promover em plenitude o exercício da cidadania e a soberania nacional.

Nessa direção, o Plano Plurianual de Investimentos do Governo Federal (PPA 1996/1999), que incluiu todos os programas do programa “Brasil em Ação” ¹¹¹, enfatizou que o Brasil só teria condições de se desenvolver caso conseguisse elevar os investimentos em Educação, atuando, sobretudo, na área de formação e capacitação técnico-científica dos recursos humanos. No caso da educação, o PPA estabeleceu que a política do Governo implicava “a reformulação dos dispositivos constitucionais que interferem sobre as relações entre a União, os Estados e os Municípios” (p. 23), mediante a instituição de um novo marco legal de regulação para o setor educacional.

Esse Plano delimitou, ainda, como estratégia básica uma ampla modificação do sistema educacional a necessidade de superar os baixos índices de qualidade da educação no país. Vale ressaltar que a importância estratégica da escola e da sua qualidade representava um consenso tão fortemente atrelado às novas orientações do Governo que, já no seu discurso de posse, o Presidente afirmou que a escola precisava voltar a ser o centro do processo de ensino. Idéia que seria re-afirmada no Planejamento Político-Estratégico – 1995/1998, em que se afirmava que a escola “sintetiza o nível gerencial-operacional do sistema educacional” (Vieira, 1998, p. 128).

A educação assumiu a condição de uma política estrutural, funcionando como uma estratégia legitimadora das mudanças que se pretendia realizar nos processos mais amplos de regulação social do Estado ¹¹². Com esse ideário, foram delineadas as novas

¹¹¹ O “Brasil em Ação”, lançado em agosto de 1996, agrupava 42 empreendimentos: 16 na área social e 26 na área de infra-estrutura. Todos com o objetivo de reduzir custos na economia, propiciar o aumento da competitividade do setor produtivo e melhorar a qualidade de vida da população. No âmbito educacional, destacam-se as medidas referentes à criação da TV Escola, o Programa Nacional do Livro Didático e o Programa Nacional de Alimentação Escolar.

¹¹² A reforma educativa tornou-se um significante para outra coisa, no caso, a representação da imagem de um projeto maior de desenvolvimento e modernização nacional. O Governo moldou uma agenda

expectativas e as características que deveriam informar, segundo a ótica do Governo, o novo perfil de “indivíduo educado” (Vieira, 1998, p. 49), alterando-se o tipo de educação que precisaria ser oferecido à população pelos sistemas de ensino.

As análises que têm sido feitas do período indicam o aparecimento de uma preocupação em relação à universalização da Educação básica. Esse interesse remonta ao início da década de 1990, quando por iniciativa da Organização das Nações Unidas (ONU), passam a ser realizadas grandes conferências com a finalidade de orientar as diretrizes e metas a serem incorporadas nos projetos políticos na área educacional dos países. Entre os anos de 1990 e 1996, a ONU promoveu doze conferências mundiais, buscando construir uma base conceitual renovada para a cooperação para o desenvolvimento ¹¹³.

No seu conjunto, as conferências objetivavam enfrentar a tarefa de pensar a nova ordem democrática (Salama & Destremau, 1999) face ao agravamento dos processos de exclusão provocados pela globalização ¹¹⁴.

Mas, sem dúvida, a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jontien (Tailândia), representou um claro divisor de águas nos rumos da educação mundial. Os temas discutidos na Conferência introduziram no campo simbólico do setor educacional, idéias como equidade social, eficiência, produtividade e competitividade, vinculando-as à melhoria da qualidade da educação, através do

educativa perfeitamente ajustada às essas exigências. Uma agenda cujas raízes sócio-epistemológicas remontam ao imaginário liberal-progressista das sociedades modernas (Silva Júnior, 2003).

¹¹³ Dentre outras, cinco dessas conferências têm um impacto direto nas questões educacionais: a Conferência Mundial de Educação para Todos (Jontien, 1990), a Cimeira Mundial em Favor da Infância (Nova Iorque, 1990), a Conferência Mundial de Direitos Humanos (Viena, 1993), a Cimeira Mundial sobre o Desenvolvimento Social (Copenhague, 1995) e a Quarta Conferência Mundial sobre a Mulher (Beijing, 1995) Segundo Nogueira (2001), os temas das conferências mantêm relação entre si, mas “a pobreza, certamente, está submetida em todos eles” (p. 460).

¹¹⁴ No documento *Transformação Produtiva com Equidade*, em 1990, a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) refere-se também à mudança tecnológica e ao novo paradigma de desenvolvimento como questões a serem enfrentadas, desde a ótica do fortalecimento da democracia, combater a pobreza e impulsionar a melhoria dos sistemas de ensino da região (Teodoro, 2003, p. 95).

conceito-chave de satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (Estevão, 2001; Barriga & Espinosa, 2001). A Conferência enunciou ainda a necessidade de promover a equidade escolar, mediante uma política contextualizada capaz de mobilizar recursos e fortalecer a cidadania e a solidariedade entre os atores sociais ¹¹⁵.

O encontro de Jontien estabeleceu um marco de referência para as políticas educacionais no Brasil, que se materializou no Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei No. 9.394/96) e no Plano Nacional de Educação (1998). Em todos esses dispositivos da política emergem pontos consensuais como: a educação como direito fundamental e sua importância para o desenvolvimento pessoal e social.

Segundo Ferreira (2003), essa mudança na agenda global da educação foi reforçada no plano nacional pelos diversos segmentos do empresariado industrial, sobretudo, por aqueles mais diretamente vinculados com as transformações tecnológicas no setor produtivo, a partir do argumento de que era preciso aumentar o nível de qualificação básica dos trabalhadores necessária para a inserção efetiva dos trabalhadores e das próprias empresas em um mercado cada vez mais competitivo.

A educação básica do trabalhador passou a ser abordada como um vetor estratégico para a busca de novas formas de organização na economia globalizada, configurando um novo ordenamento entre sociedade e Estado. A política educacional foi concebida como uma política estratégica para consolidar a democracia e formar os

¹¹⁵ Recentemente, a Declaração do Rio, resultante da Cimeira União Européia, América Latina e Caribe (1999) reafirmou entre a prioridade de ação para o acesso universal à educação enquanto mecanismo para reduzir as desigualdades sociais, a pobreza e o desemprego; o Fórum Mundial de Educação (Dacar, 2000) também aprovou uma Declaração e novas propostas de ação, que deverão estender-se até 2015, com base nos mesmos pressupostos.

cidadãos. No Governo F.H. Cardoso (1995-2002), a ênfase na formação do cidadão foi considerada uma condição *sine qua non* da própria sociedade democrática ¹¹⁶.

A partir dessa compreensão, teve início um novo ciclo na história das políticas públicas de educação no Brasil, definindo-se diretrizes e instalando programas, com base nos seguintes consensos: 1.º) a educação é um fim em si mesma, e, por consequência, uma sociedade mais instruída é uma sociedade mais avançada/modernizada; 2.º) a educação constitui a chave para a inserção competitiva do país na economia globalizada, aumentando a produtividade e reduzindo a pobreza.

Emerge a compreensão de que era preciso universalizar a educação básica em consonância com uma ação política direcionada para o objetivo de assegurar padrões mínimos de qualidade, o que implicava em uma nova relação entre Governo/escola/comunidade para o efetivo cumprimento dos ideais estabelecidos. Uma das consequências dessa idéia é a tese de que cabe à escola fazer do ensino um ato de motivação dos processos emancipatórios, criando possibilidades de mudança social através da educação escolar (Velloso & Albuquerque, 1999). Esse discurso legitimou as intervenções que foram efetivadas nos oito anos em que o Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, esteve à frente das políticas educacionais do país.

Em uma obra recente, o Ministro realizou um balanço positivo de suas ações, apesar das inúmeras críticas e polêmicas que marcaram sua gestão (Souza, 2004). Antes disso, porém, em uma entrevista concedida à *Revista Educação*, em maio de 2002, alguns meses antes de encerrar sua gestão, ele afirmou que as coisas mais

¹¹⁶ Essas mudanças na regulação dos sistemas públicos de ensino têm se configurado como um objeto sistemático de pesquisa pelos pesquisadores da área, buscando articular uma compreensão crítica das reformas educacionais empreendidas globalmente e seus impactos no Brasil. Um panorama ampliado dessas análises poder ser encontrado nos dois dossiês, *Políticas educacionais* (2001) e *Políticas educativas em Portugal e no Brasil* (2003), e no número especial, *Políticas públicas para a educação: olhares diversos sobre o período de 1995 a 2002* (2002), publicados pela *Revista Educação e Sociedade*, do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES). Ver também o documento *Políticas e gestão da educação 1991-1997* publicado pelo MEC/INEP (2001).

importantes que se pretendeu deixar como “herança” para os sistemas públicos de ensino foram: o Provão (Exame Nacional de Cursos), o Saeb (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio).

Mas, sem dúvidas, diz ele, a sua realização “mais importante foi o Fundef (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), que organizou o sistema e desatou o nó da educação” (Souza, 2002, p. 08). Segundo suas análises o “nó” da educação brasileira estava no Ensino Fundamental: “colocamos mais gente dentro do sistema, universalizamos e melhoramos o desempenho” (Idem, p. 08). O Fundef foi considerado o principal instrumento para garantir a equidade no acesso à escola em um país marcado pelas desigualdades como o Brasil. Através dele foi possível alcançar o patamar de 97% de crianças na escola, universalizando o acesso à educação básica.

Essa realidade deve-se a uma mudança radical na repartição dos recursos fiscais, em cada estado da federação, e entre estados e municípios, organizando-a “em função do número de alunos e garantindo com fundos federais um gasto mínimo por aluno em âmbito nacional” (Souza, 2004, p. 76). A proposta ancorava-se em quatro pontos fundamentais: destinação de 15% de toda a arrecadação dos estados e municípios exclusivamente à educação fundamental; distribuição dos recursos conforme o número de alunos; garantia de um gasto anual mínimo; 60% dos recursos utilizados especificamente para o pagamento de professores em exercício efetivo no sistema de ensino.

Na proposta do Fundef estão presentes as principais orientações da agenda reformista do Estado brasileiro ¹¹⁷: descentralização, coordenação de ações entre os

¹¹⁷ A aprovação do Fundef requereu uma reforma constitucional, e encontrou várias resistências dentro do próprio governo, sobretudo, na área econômica e fazendária. Após uma série de debates, a Emenda

vários entes federativos, a responsabilidade compartilhada e o papel coordenador do governo federal. Apesar das críticas que lhe foram endereçadas (Melchior, 1997; Davies, 1999), o Fundef teve um impacto redistributivo, reduzindo as disparidades regionais e propiciando a universalização do acesso à escola (Velloso & Albuquerque, 1999). Um dos resultados mais contundentes foi a expansão das matrículas no ensino fundamental e a municipalização do sistema escolar.

Tabela 01 – Evolução das Matrículas em Todas as Modalidade de Ensino Básico, no período de 1970 a 2002 (em mil)

Ano	Total
1970	17.814
1980	28.130
1985	31.635
1991	39.823
1996	46.456
1998	49.891
2002	54.716

Fonte: MEC/Inep/Seec.

Tabela 02 - Número de Matrículas em Todas as Modalidade de Ensino Básico, por Localização e Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica, em 27/3/2002

Unidade	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	54.716.609	113.732	23.699.453	24.074.976	6.828.448
Norte	5.121.663	14.301	2.276.625	2.512.841	317.896
Nordeste	18.233.751	27.108	5.877.356	10.327.534	2.001.753
Sudeste	20.578.565	45.759	9.928.907	7.466.835	3.137.064
Sul	6.931.630	17.513	3.506.936	2.553.642	853.539
Centro-Oeste	3.851.000	9.051	2.109.629	1.214.124	518.196

Fonte: MEC/INEP

A taxa de escolarização saltou de 67% (1989) para 95% (1998). O número de pessoas analfabetas na população também caiu de 20,1% (1991) para 14,7% (1996).

Aumentou também o número médio de anos de estudos, no período de 1990 a 1996, de 5,1 para 5,7 entre os homens e de 4,9 para 6,0 entre as mulheres (Brasil, 2002).

Não obstante, o Ministro Paulo Renato de Souza tem afirmado que aquilo pelo qual ele “gostaria de ser lembrado” é o sistema de avaliação. Em primeiro lugar, por considerar uma idéia pessoal. Em segundo, por perceber que um sistema abrangente de informação constitui o vetor central na definição de políticas que almejem melhorar a qualidade da educação, aprimorando as medidas efetivadas e permitindo o desenho de novos programas.

“Isso foi idéia minha. Eu, caminhando na praia lá em São Paulo, bolei. Essa coisa de avaliação eu tenho obsessão desde o tempo em que eu era reitor (da Unicamp). A semente do que eu fiz lá. Não sabíamos quantos alunos tinham na Unicamp. Aí, fiz o primeiro censo da Unicamp, fizemos a avaliação, publicamos um anuário etc. As idéias básicas estavam ali, mas não só do ensino superior. Não havia Enem, tínhamos algo muito incipiente no Saeb. Fizemos algo periódico, amplo, representativo. O censo escolar era atrasadíssimo, os dados que tínhamos, quando fizemos o programa de governo, eram de 1989. hoje, estamos com dados de 2001, daqui pouco vamos ter os de 2002. Censo, informação, e avaliação são essenciais para formular uma proposta e leva-las adiante” (Souza, 2002, p. 09).

De fato, com a gestão de Maria Helena Guimarães à frente do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas), o sistema de avaliação nacional da educação passou por uma reestruturação radical, desenvolvendo metodologias de aferição com impactos para o conjunto do sistema educacional.

“A ênfase em processos de avaliação é hoje considerada estratégica como subsídio indispensável no monitoramento das reformas e das políticas educacionais. Não há país no mundo preocupado em aumentar a eficiência, a equidade e a qualidade do seu sistema educacional que tenha ignorado a importância da avaliação como mecanismo de acompanhamento dos processos de reforma (...). Com efeito, a tendência ao aprimoramento dos mecanismos de avaliação de forma

concomitante e articulada aos processos de reforma do campo educacional está claramente associada ao novo papel assumido pela educação na formação do cidadão do próximo milênio” (Castro Apud Velloso e Albuquerque, 1999, p. 36).

Criou-se uma “cultura de avaliação” mediante um Sistema Integrado de Informações Educacionais (Sied). Além dos Censos Escolares foram instituídos o Sistema de Avaliação do Ensino Básico (Saeb), o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Exame Nacional de Cursos Superiores (Provão). Refutando o argumento dos críticos desse sistema de avaliação (Ruiz, 2001), considerado um simples banco de dados estatísticos voltados para o monitoramento do produto final da educação, Paulo Renato de Souza (2004), enfatizava que o sistema de avaliação contribuiu para a melhoria da escola e do trabalho do professor. Segundo ele, o sistema de avaliação permitiu introduzir as seguintes ações: avaliação do livro didático, melhoria da qualidade da merenda escola, definição de parâmetros curriculares nacionais, criação do Programa Dinheiro na Escola, definição do programa de aceleração escolar e reativação dos empréstimos do Banco Mundial (projeto Nordeste) para atender a melhoria da rede física do sistema de ensino da região Nordeste (p. 114).

Nesse sentido, o Ministro reconhece que sua preocupação central consistiu em implementar uma sistemática de modernização do sistema educacional. Isso significava uma mudança no próprio papel do MEC, tirando-o das funções de execução direta dos programas. A intenção era “diminuir a função executiva, colocando o Ministério numa função mais de exercício de liderança, para a mudança do sistema educacional” (Souza Apud Velloso e Albuquerque, 1999, p. 26).

Quanto à formação humana, Paulo Renato Souza apontou a reforma do sistema de educação profissional e a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) como suas principais iniciativas. Segundo ele, a separação do ensino médio do

ensino técnico, bem como as parcerias com as entidades sociais foram medidas que representaram a materialização concreta de um novo projeto de formação, deslocando o princípio da equidade para o princípio da empregabilidade.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, por sua vez, sinalizaram um projeto de educação que tinha como ponto de partida a formação integral da pessoa: “eles apontam o que há de mais moderno na educação” (Souza, 2002, p. 10). A reforma curricular, em termos de modernização dos conteúdos, foi considerada como a principal contribuição para a construção de um novo projeto formativo para o país (Souza Apud Velloso e Albuquerque, 1999, p. 27). As dificuldades na sua consecução ficaram por conta dos professores. Para o Ministro, o lançamento dos Parâmetros permitiu a percepção de “que o professor tinha dificuldade de absorver o conteúdo. E aí definimos também o programa Parâmetros em Ação, um programa de debate, discussão e capacitação, feito pelos municípios, aos quais damos assistência” (Souza, 2002, p. 10). O objetivo primordial do Programa Parâmetros em Ação consistia em orientar e impulsionar a criação de políticas de desenvolvimento profissional. O caráter inovador ficou por conta da criação de uma rede nacional de formadores.

“A rede nacional de formadores foi constituída por profissionais da educação, alocados em diferentes instâncias – Ministérios, Secretarias, pólos, escolas -, que atuam articuladamente, oferecendo aos sistemas de ensino do país apoio efetivo ao desenvolvimento da cultura e da prática da formação continuada. Essa escolha estratégica teve um sentido inovador, na medida em que institui nos sistemas estaduais e municipais de educação uma experiência de formação continuada que pode ter caráter permanente” (Brasil, 2002a, p. 46).

Um problema, no entanto, permaneceu apesar de todos os esforços empreendidos na sua gestão: os fatores extra e principalmente intra-escolares que dificultam a permanência do aluno na escola. Os avanços nessa área foram poucos como reconhece o próprio Ministro (Souza, 2004, p. 204). No período de 1991 a 1998,

a taxa de escolarização bruta cresceu de 106% para 122%, indicando a alta proporção de alunos com distorção idade/série provocadas pela repetência e pela evasão. Esses dados indicam ainda o grau de ineficiência do sistema, uma vez que os alunos levam em média onze anos para concluir as oito séries da escolarização obrigatória.

Tabela 03 – Taxas de Distorção Idade-Série no Ensino Fundamental, 1996-2002

Unidade	Total	1ª. A 4ª. série	5ª. A 8ª. série
1996	47%	44%	53%
1998	47%	43%	52%
1999	44%	39%	51%
2002	37%	30%	45%

Fonte: MEC/INEP

O principal impacto dessa distorção é observado no baixo desempenho dos alunos em áreas de conhecimento básicas como matemática e língua portuguesa (Velloso e Albuquerque, 1999, p. 83). Além disso, ela tem pelo menos duas consequências graves: “a primeira delas, para os sistemas de ensino, que têm seus custos onerados em cerca de 30%; a segunda, recai diretamente sobre os alunos, afetando sua auto-estima e o seu rendimento” (p. 55).

Revela-se, aqui, o caráter contraditório do processo de universalização do ensino desencadeado pela reforma educacional do Governo F.H. Cardoso. Segundo Ghanem (2004), “alguns analistas chegam até a acreditar que a própria expansão escolar teria contribuído para desfazer o mito do acesso à escola como democratização do ensino, porque também teria se expandido o fenômeno do fracasso escolar” (p. 63).

O desafio continuou sendo assegurar as condições de permanência no sistema e a garantia de sucesso escolar. Para resolver essa questão, o MEC organizou o que pode ser considerado um dos seus programas mais inovadores: o Programa Nacional de Renda Mínima ou *Bolsa Escola*. Esse Programa chegou a beneficiar mais de 8,5

milhões de alunos provenientes de famílias com renda per capita igual ou inferior a meio salário mínimo. Após ampliar a oferta de vagas no ensino fundamental, o Ministério da Educação optou por adotar novas medidas de transferência de renda que incentivassem as matrículas e a permanência na escola (Souza, 2004, p. 101) ¹¹⁸.

O Programa Nacional de Renda Mínima vinculado à educação foi criado pela Lei nº 10.219, de 11 de abril de 2001. Em pouco tempo, o Programa Bolsa Escola Federal tornou-se o maior programa de renda mínima associado à educação em todo o mundo (Sales, Matos e Leal, 2004), chegando a atender cerca de 8.289.930 crianças em todo o país. Uma das inovações foi a criação do cartão *Bolsa Escola*, eliminando intermediários e burocracia. O valor do benefício seguia diretamente para a mãe ou responsável ¹¹⁹.

Entretanto, para alguns pesquisadores, esse tipo de mecanismo, ao vincular renda mínima e frequência obrigatória às escolas públicas, não assegurou o cumprimento de suas próprias prerrogativas. A compreensão era que o trabalho infantil e a evasão escolar (apresentados como os principais motivos para a implementação desse programa) não decorre, univocamente, da necessidade de

¹¹⁸ A concepção da Bolsa-Escola foi esboçada pelo Núcleo de Estudos do Brasil Contemporâneo da Universidade de Brasília (UnB), em 1987, sob a coordenação do professor Cristovam Buarque. A idéia do grupo era elaborar uma proposta capaz de combater o trabalho infantil e garantir a universalização da educação fundamental entre as crianças brasileiras. A primeira versão foi registrada em um documento mimeografado denominado “Uma Agenda para o Brasil – Cem medidas para mudar o Brasil”. Durante sua implementação no Distrito Federal, o Programa obteve adesões e atraiu a atenção da imprensa nacional e internacional. Em novembro de 1995, a Bolsa-Escola foi matéria da revista Time. Em 1996, recebeu o prêmio Criança e Paz do Unicef. De novembro de 1997 a fevereiro de 1998, o Programa implantado por Buarque foi objeto de avaliação pela Unesco, que reuniu técnicos para medir seus resultados e seu impacto entre as famílias atendidas (Sposati, 1997).

¹¹⁹ A opção preferencial pela mãe baseava-se em pesquisas que apontavam que: “transferir recursos para a mãe resulta em uso mais apropriado dos fundos, com ênfase na alimentação, no vestuário e no material escolar; a participação da mãe na educação e no desenvolvimento dos filhos é mais efetiva e constante; a média de anos de estudo das mulheres é maior que a dos homens, em todas as regiões do país, o que permite supor que as mães valorizam mais a educação e sua importância para o futuro dos filhos; no país, entre 1987 e 1996, o número de famílias chefiadas por mulheres cresceu mais de 36%, e por homens, apenas 7%; e assegurar algum recurso às mães ajuda a igualdade entre homens e mulheres” (Souza, 2004, p. 106).

aumentar as receitas das famílias pobres (Sposati, 1997, p. 159). Mais ainda: “grande parte desses programas foram afetados, desde suas gêneses, pela concepção adotada de educação formal, em detrimento de uma concepção de atendimento global da criança e do adolescente, que incluísse as condições para a democratização dos bens culturais” (p. 160). Duas conseqüências resultam dessa crítica: o papel da educação não formal e o modelo formativo vigente nas redes de escolarização obrigatória.

A primeira conseqüência diz respeito ao perfil concreto das redes sociais de pertencimento dos alunos, uma vez que elas influenciam nos aspectos de seletividade da deserção, do atraso e do rendimento escolar, sobretudo em um contexto de instabilidade dos sistemas tradicionais de proteção social (Dabas, 2003, p. 133). Isso significa dizer que a pobreza e o desemprego são fenômenos multidimensionais que estão associados a processos complexos de instabilidade nas redes familiares e sociais.

A crise da sociedade salarial (Castel, 1998) além de excluir um contingente significativo de indivíduos das relações contratuais de trabalho, produziu o enfraquecimento dos vínculos sociais. O declínio das solidariedades tradicionais contribui não apenas para fragilizar os processos de inserção social (aspecto focal dos programas de renda mínima), mas também para gerar uma dependência em relação aos programas de assistência social ¹²⁰.

A segunda conseqüência refere-se ao próprio fenômeno do fracasso escolar. É preciso questionar até que ponto essa situação está relacionado com o fato da escola brasileira não conseguir se adequar a real clientela que atende (Charlot, 2001). Parece haver uma “matriz organizacional” no modelo escolar que também determina os

¹²⁰ Nesse último caso, o risco está no “aprendizado da desqualificação social” (Paugam, 2003, p. 34), o que, no longo prazo, conduziria a uma identificação com o status de “assistido”.

modos e os resultados das aprendizagens que aí são produzidas ¹²¹. Ignorar essa dimensão pode levar a uma simplificação dos impactos efetivos dos programas de renda mínima no campo educativo.

A discussão dos modelos formativos implícitos nas políticas educacionais, historicamente, tem se restringido aos aparelhos governamentais, ignorando-se o fato de que existe uma “miríade de formas e práticas sociais nas quais as pessoas se educam” (Ghanem, 2004, p. 18). A dissociação dos sistemas escolares das demais redes da sociedade civil tem levado a um estreitamento da lógica formativa (Gohn, 2001c, p. 92), subsumindo a importância dos valores culturais que articulam as ações dos indivíduos e interferem efetivamente nos processos de aprendizagem.

Duas questões emergem dessa análise sintética da reforma educacional promovida, nos anos de 1990, pelo Governo F. H. Cardoso (1995-2002). A primeira diz respeito ao atrelamento das políticas sociais, incluindo a educação, ao desempenho da economia. Produziu-se um consenso de que a política educacional afetaria diretamente o desenvolvimento econômico. Esse tipo de argumento foi apresentado para demonstrar que o investimento em educação constitui o melhor caminho para reduzir as desigualdades decorrentes das oportunidades (Schwartzman, 2004; Magalhães & Stoer, 2002). Como consequência admite-se que as reformas são essenciais para a criação de critérios de desempenho no âmbito da educação.

Tratou-se, portanto, de uma “revolução gerenciada” (Souza, 2004, p. 06). A busca pela distribuição equitativa da educação foi orientada por uma concepção utilitarista, dimensionando-a pelo seu valor de troca. Ela foi concebida como um investimento almejado pelas expectativas futuras de prosperidade social (Ghanem,

¹²¹ Esse tipo de compreensão não coincide, diretamente, com a visão do sistema escolar pela ótica da reprodução das desigualdades, apesar da importância da lógica de regulação dos bens simbólicos sistematizada por P. Bourdieu (Nogueira e Catani, 1998).

2004, p. 74). Essa parece ter sido a compreensão predominante nos discursos políticos. Por essa razão, o enfoque na melhoria da educação ancorou-se estritamente nos processos de modernização administrativa, produzindo uma racionalização nas redes escolares.

A segunda questão refere-se ao próprio sentido da reforma educacional. As mudanças desencadeadas como a universalização do acesso, a instituição de sistemas integrados de avaliação, a criação de fundos de financiamento específicos, a formulação de programas voltados para a melhoria da qualidade do ensino e a implementação de processos mais eficientes de prestação e gestão dos serviços educacionais, inserem-se nas chamadas “reformas institucionais” (Shiroma, Moraes e Evangelista, 2000; Martins, 2002), atrelando-se a uma retórica ambivalente.

“A formulação das políticas de reforma educacional guarda expressiva consonância com o reconhecimento da necessidade de estratégias de descentralização e desconcentração das redes escolares públicas, tendo como horizonte a autonomia crescente das unidades escolares. Uma característica dos discursos governamentais sobre política educacional tem sido também a de não contemplar orientações para a oferta privada ou para o relacionamento desta com a educação pública” (Ghanem, 2004, p. 139).

Ao fornecer os elementos para a configuração de um novo contrato social, a agenda reformista contribuiu para instituir o ideal de uma educação empenhada em formar a conduta dos jovens para a vida pública como um dos objetivos mais amplos e consensuais da ação escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, por exemplo, estabeleceu que um dos objetivos da educação é a preparação para a cidadania, a qual deve ser inspirada pelo princípio da liberdade e pelos ideais de solidariedade. Do ponto de vista governamental, isso significou a necessidade de articular a lógica da competência

técnica, oriunda dos princípios racionalizadores e utilitaristas, presentes na agenda reformadora, com a lógica da participação haja vista que a cidadania supõe a capacidade coletiva de apropriação dos bens sociais (Coutinho, 2000; Ivo, 2001). Em suma, os gestores governamentais viram-se na necessidade de criar mecanismos de mobilização dos usuários do sistema escolar.

1.2 A Reforma do Estado na Perspectiva Associacionista da Dádiva

A agenda reformadora, desencadeada nos anos de 1990, ajudou a que se criassem focos de incentivo para a atualização do modelo burocrático, aumentando o controle e descentralizando os processos de execução das políticas públicas. Ela também instituiu uma cultura democrática e participacionista, possibilitando que se tomasse consciência da relevância do protagonismo dos atores sociais.

“A década de 1990 se caracteriza por duas tendências. De um lado, promove-se uma série de reformas, que enfatizam os instrumentos da democracia direta e dão oportunidade à participação cidadã na administração pública. De outro, evidencia-se um claro esforço na transferência de serviços sociais por parte do governo central, dotando as comunidades de um peso especial na sua condução. A autogestão social, que combina gerenciamento descentralizado dos recursos e criação de colegiados para sua administração, firma-se como paradigma da nova ordem institucional, que faz da cooperação social a via para a provisão dos serviços públicos” (Grau, 1998, p. 73).

As linhas estruturadoras das reformas convergiram, parcialmente, para o reconhecimento da importância de se ampliar a “democracia participativa”, mediante uma interpenetração recíproca entre Estado e sociedade, através da adoção da idéia de *governança local* (Milani, Arturi e Solinís, 2002). O desafio era articular o maior nível de participação com os critérios de eficácia e da busca de resultados. Esse conceito

híbrido permitiu ao governo F.H. Cardoso articular um discurso reformista de cunho estratégico com uma agenda pública que incluía elementos do poder local ¹²².

No entanto, o reformismo hegemônico não conseguiu equilibrar de modo consistente esses dois planos – o da assimilação da racionalidade mercantil e o da incorporação de práticas democráticas. Segundo Nogueira (2004), essa ambivalência fez com a própria sociedade civil aparecesse “ora como um espaço para a explicitação de subjetividades políticas, ora como um espaço para a afirmação de interesses pouco comunicantes, egoístas e corporativos” (p. 87). Com isso, o programa reformista ficou impossibilitado de produzir as bases efetivas de sustentação para o “novo” Estado e de se auto-legitimar como projeto nacional.

O problema é que nenhuma reforma do sistema estatal tem como se sustentar, no imaginário coletivo, se não se articular com uma reconstrução dos ideais éticos que sustentam o próprio sistema estatal. Pois, “o cidadão que utiliza os serviços públicos não estará particularmente interessado na melhoria dos próprios serviços ou em ser leal às agências estatais se não se sentir vinculado a um Estado e integrante de uma comunidade política” (Idem, p. 49). Não se trata de negar a obtenção de ganhos, para o sistema estatal, quando da assimilação de novas modalidades de gerenciamento e organização que permitem uma maior eficácia no oferecimento dos serviços públicos.

A intenção é pontuar que gestão e imagem ética precisam caminhar juntas (Martins, 2004). Um Estado efetivamente democrático deve ser capaz de expressar a regulação social e organizar sua função educativa para expandir novos padrões de civilidade. Por essa razão, a idéia de *participação cidadã* constitui uma categoria fundamental para se entender os processos de legitimidade política (Gohn, 2001b;

¹²² Os principais mecanismos mobilizados se baseavam no engajamento popular como um recurso central, através dos chamados “Conselhos Gestores” (Gohn, 2001b, p. 35).

Bourdin, 2001), com base não apenas na universalização dos direitos sociais, mas como intervenção no circuito de formulação e implementação das políticas públicas.

“Uma reforma substantiva do Estado precisa considerar tais fatos e direcionar-se para fazer do Estado não só um instrumento eficiente de racionalização, de intervenção e de promoção do desenvolvimento, mas também um ambiente político institucional no qual se concretize a mediação dos conflitos e das diferenças e em que se estabeleçam as bases do contrato social, as relações de reciprocidade entre os cidadãos” (Nogueira, 2004, p.66).

Nessa perspectiva, a reforma do Estado desenvolvida no governo F.H.Cardoso foi concebida e realizada muito mais como uma exigência exógena (adaptar-se aos novos tempos da globalização e superar a crise fiscal) do que como um valor fundante. Ela não foi vista como um “bem” indispensável para uma governança vinculada ao aprofundamento da democracia. Para alguns autores (Silva, 2003; Behring, 2003; Grau, 1998), o reformismo da década de 1990 caracterizou-se, na verdade, por empreender menos uma reforma e mais um “ajuste”, permitindo ao Estado reconfigurar-se para regular de outro modo a “questão social” (Montaño, 2002; Coelho, 2002). O movimento reformador não articulou uma agenda ativa para a democracia. A ênfase na participação foi apreendida como uma tradução da consciência benemérita dos cidadãos, modernizando o discurso da solidariedade, através da filantropia do terceiro setor e da empresa cidadã.

Entretanto, do ponto de vista do paradigma da dádiva, essa ambivalência constituiu um caminho teórico promissor para se repensar uma nova agenda de reformas para o Estado brasileiro. Os maussianos sugerem que o discurso participacionista, presente na agenda pública dos anos 1990, também aponta para uma assimilação inovadora dos problemas sociais. Sugere-se, então, uma abordagem

alternativa da reforma do Estado vista agora não mais pelo viés do ajuste e do custo, mas por seu sentido ético e político. Isso significa buscar um caminho para equilibrar as questões relativas ao processo de modernização e de democratização ¹²³.

Os elementos associacionistas implicados na abordagem da dádiva fornecem um outro referencial para a construção de relações solidárias na nova ordem social (Duvignaud, 1995), ultrapassando certa “crítica de esquerda” que sempre vê como problemática qualquer aproximação do Estado com as associações da sociedade civil. Não se trata, obviamente, de apontar a sociedade civil como um espaço de substituição das políticas redistributivas estatais, em consonância com o discurso em defesa das virtualidades positivas do chamado terceiro setor. Ao contrário,

“a leitura associacionista sugerida pela teoria da dádiva é decisiva para situar a sociedade civil não como um terceiro setor complementar aos dois outros setores – o Estado e o mercado – mas como uma experiência societal e histórica particular, regida por mecanismos de organização e regulação peculiares que apenas se tornam evidentes quando são realçados os processos de pertencimento e de reconhecimento interpessoais presentes nas instituições primárias da vida social” (Martins, 2004, p. 02).

O papel da intervenção pública, em vez de se recolher a um segundo plano acessório e meramente corretivo das vicissitudes do mercado, torna-se ainda mais estratégico. O diagnóstico de que as relações entre Estado e mercado já não correspondem aos padrões vigentes no modelo anterior de desenvolvimento, longe de simplificar ou atenuar a relevância do problema, exige um esforço de interpretação que

¹²³ Essa compreensão tem como pressuposto o fato de não se desejar um desenvolvimento qualquer ou a qualquer preço, mas um desenvolvimento que combine democracia e justiça social. Nesse sentido, a agenda em torno na reforma do Estado é reconfigurada, ampliando-se para incluir temas e problemas para além da visão monolítica do discurso mercantilista vigente, o que permite transcender o foco unívoco no gerencialismo como estratégia de qualificação dos serviços públicos (Martins & Nunes, 2004).

integre de forma ainda mais rigorosa estas esferas (França Filho & Laville, 2004). A crise recente do Estado permite rediscutir a qualidade das suas intervenções ¹²⁴.

O desafio de caráter mais geral passa a se localizar na criação de novos instrumentos de análise para avaliar as conexões entre a intervenção pública e os espaços organizados da sociedade civil. Sob esta ótica, os processos de exclusão social deixam de ser vistos como decorrência mecânica do novo padrão de demandas derivadas das mudanças no perfil das atividades produtivas, mas como uma combinação de fatores políticos e culturais. O eixo das mudanças desloca-se dos procedimentos para o conteúdo mesmo do projeto democrático com a finalidade de

“criar condições – institucionais, políticas, associativas – para que os cidadãos organizados controlem seus governos e participem deles, cobrem responsabilidades dos diferentes atores do jogo social e ponham em curso processos ampliados de deliberação, de modo a que se viabilizem lutas e discussões públicas em torno do como viver, do como governar e do como conviver” (Nogueira, 2004, p. 90).

Historicamente, o desenvolvimento do Estado moderno, sobretudo, em sua versão “previdenciária” (Castel, 1998, p. 255) foi abordado como um processo de substituição dos sistemas primários de proteção. A redistribuição estatal representaria a forma moderna da dádiva. Com isso, sua intervenção produziria uma nova forma de “altruísmo cívico” ancorado na solidariedade entre estranhos. Desse modo,

“no período áureo do Estado previdenciário, o aparelho estatal demonstrou uma tendência a negar a realidade da dádiva ou a considera-la residual e fadada a desaparecer. O Estado acreditava que iria substituir progressivamente todas as formas tradicionais de serviços” (Godbout, 1999, p. 73) ¹²⁵.

¹²⁴ Uma discussão ampla sobre as origens e os desdobramentos dessa crise pode se encontrada em Torres (1989), Santos (1996), Novaes (2003) e Castel (2004).

¹²⁵ Mesmo Mauss acreditava que nas sociedades modernas o modelo de seguridade social estatal consistiria em uma forma de prolongamento da dádiva primitiva (Godbout, 1999, p. 66).

No entanto, a dádiva possui uma lógica distinta daquela prevalecente na esfera estatal. A dádiva funciona segundo critérios que implicam mais do que a simples transferência de renda ou bens. Como lembra Godbout (1999), sempre houve relações entre o setor estatal e as redes primárias. O Estado inclusive colabora com o sistema da dádiva na medida em que “presta diretamente serviços aos cidadãos” (p. 72). No entanto, a forma “estatista” da solidariedade social termina por obstruir a discussão a respeito do que é um “serviço público”, uma vez que “a demanda do Estado não pode ser considerada como uma variável exógena, autônoma. Ela é uma função da forma do social, de sua densidade, de sua textura” (Ronsavallon Apud. Domingues, 2002, p. 48).

O paradigma da dádiva ressalta que uma crítica positiva ao Estado não precisa negar seu papel na redistribuição dos bens da cidadania. O sistema estatal pode ser pensado em consonância com a criação de novos mecanismos instituintes de alianças cívicas e autonomizantes (Martins, 2004, p. 72). Nesse aspecto, a discussão em torno da reforma democrática do Estado precisa incluir um novo ângulo de análise, “distinto daquele do socialismo de Estado, porém também do Estado do bem-estar social-democrata, bem como de sua versão corporativista e desenvolvimentista ‘latino-americana’” (Domingues, 2002, p. 231). Trata-se da incorporação dos chamados “mecanismos de coordenação das redes” (Ruscheinsky, 1999; Costa, 2002), os quais permitem destacar um novo conceito de sociedade civil mais coerente com a complexidade da vida social.

Por isso, argumenta Castel (1998), é nos espaços relacionais concretos, que se devem ancorar as garantias da cidadania supostas pelo universalismo dos direitos do homem. O vínculo social deve ser reconstituído a partir das comunidades locais (p. 252), uma vez que o Estado não é capaz de oferecer meios para coordenar,

isoladamente, os desafios postos pela reconfiguração das cidadanias na intensidade e extensão exigidas pelo novo ordenamento espaço-temporal da modernidade avançada.

A construção da solidariedade social precisa ser alimentada por uma sinergia complexa entre os valores da liberdade, da igualdade e da justiça social (Domingues, 2002, p. 239), articulando-se de forma profunda com o problema da responsabilidade com o que é público. Essa situação supõe um encontro do Estado com o conjunto da vida associativa da sociedade, articulando reivindicações, práticas e identidades ¹²⁶.

Reformar o Estado significa, portanto, desencadear um processo movimentalista no tecido societário, reinventando a política como prática concreta (Melucci, 2001). Exatamente, por isso, ele precisa ser abordado desde os laços orgânicos com as associações que permeiam a vida social, haja vista que as redes sociais funcionam como base para a construção de estratégias de fortalecimento dos ideais públicos. Esse reconhecimento do papel das redes sociais refere-se a um novo modo de conceber os sistemas sociais.

Nas redes sociais, essas as dimensões da liberdade e da igualdade aparecem vinculadas, através do princípio de solidariedade. A democratização social deixa de ser vista como uma simples “redistribuição dos bens”, no sentido unívoco das políticas públicas emanadas do sistema estatal. Ela passa a ser abordada no registro do inter-reconhecimento e do pertencimento coletivo.

A questão da solidariedade social “coloca-se, desde então, em toda a sua amplitude”, pois “não é possível sermos solidários dos outros, anonimamente” (Caillé, 2002, p. 203). A ação associativa revela, por essa via, o fato elementar da democracia: o engendramento do vínculo social. Ao entrar em associação, os sujeitos são

¹²⁶ Cidadãos ativos são uma pré-condição da democracia, devendo ser, por isso mesmo, constantemente “criados” pelas redes sociais da educação, da opinião pública (Dabas & Najmanovich, 2002).

desafiados a estabelecer “relações determinadas pelas obrigações que eles contraem ao se aliarem, doando-se uns aos outros” (Caillé, 1997, p. 134). Essa compreensão implica que

“não há sociedade civil sem comunidade política. Certamente o Estado democrático (pós-nacional) depende hoje primeiramente da vitalidade da vida associativa da sociedade civil. Mas, por outro lado, uma sociedade civil democrática apenas pode desabrochar-se em um Estado democrático. As suas associações não poderão desenvolver-se, reforçar a participação cotidiana da maioria, incentivar as pessoas a ajudar a si mesmos, sem a ajuda do Estado” (Chanial, 2004, p. 68).

O papel do Estado não consiste apenas em se colocar como regulador dos problemas sociais, através da regulação passiva de políticas públicas. Mas em ampliar a esfera associativa democrática (Perez & Junqueira, 2002), com a finalidade de fazer do “compromisso benévolo” voluntariamente realizado não uma questão de “filantropia”, mas uma política formativa do espírito da cidadania ¹²⁷. Segundo Chanial (2004), somente “um Estado solidário poderá reforçar e ajudar uma sociedade solidária” (p. 68). Esse é um ponto central quando se pretende focalizar o modo de circulação dos bens e serviços públicos com base no “espírito da associação”.

A característica central do “espírito associacionista” consiste no fato dele valorizar mais o vínculo que o bem ou o serviço fornecido. Nas associações os bens circulam a serviço dos vínculos. Por isso, é importante diferenciar as chamadas “associações de pleno direito” das denominadas “associações de fato pleno” (Caillé, 2004, p. 20). As primeiras concordam com o privilégio do vínculo sobre o bem,

¹²⁷ O próprio Estado seria uma espécie de rede social. Do ponto de vista do sistema teórico da dádiva, o Estado seria uma rede hierárquica e inclusiva, mas não entrelaçada. Seus circuitos funcionariam a partir do mecanismo do *feedback*. Tudo que circula no sistema estatal passa por um centro antes de tomar seu rumo em outras direções, seguindo um dispositivo do tipo concentração-redistribuição. O sistema mercantil, por sua vez, seria uma rede entrelaçada, mas não hierárquica. A circulação seria regulada por um dispositivo que busca assegurar que quando um objeto passe em um determinado sentido, um outro objeto equivalente passe no sentido oposto. A rede mercantil é descentralizada, porém não tem profundidade. É uma rede plana (Godbout, 1999, p. 232).

enquanto as segundas aparecem como fornecedoras de bens em substituição aos limites distributivos dos sistemas mercantis e do sistema estatal.

Nessas últimas, o registro associativo padece de uma ambivalência estrutural pelo fato de serem *associações para os outros*, cujo objetivo primeiro não é a associação em si mesma, mas a satisfação de um público distinto dos participantes da associação. O registro associativo assume uma posição secundária, instaurando um espaço para a burocratização e para a despersonalização das relações que passam a ser regidas por um princípio abstrato de solidariedade humanitária.

Essa distinção, por sua vez, supõe uma segunda demarcação analítica, agora, entre sociabilidade primária e sociabilidade secundária (Caillé, 2004, p. 21). A primeira é um tipo de relação em que a personalidade das pessoas é mais importante do que as funções que ela desempenha. Nas relações regidas pela sociabilidade secundária, ao contrário, as funções têm um peso maior que a personalidade ¹²⁸. As consequências que se podem extrair dessas classificações são as seguintes.

Primeiro, a esfera da sociabilidade primária que constitui as redes interpessoais é regida pela lógica da dádiva. Segundo, essa lógica continua prevalecendo mesmo nas relações regidas pela sociabilidade secundária, haja vista que o desenvolvimento dos sistemas funcionais estaria na dependência de uma mobilização das energias presentes nas redes sociais primárias (Godbout, 1999, p. 235). Por fim, na modernidade emerge uma forma inédita de dádiva, a dádiva aos desconhecidos, que nem são alimentadas

¹²⁸ Alguns autores demarcam o fenômeno associacionista recorrendo a uma outra distinção: a separação dos conceitos de “público” e “coletivo” (Coelho, 2000). A intenção é mostrar que nem todas as associações possuem “fins públicos”, pois algumas delas não estariam voltadas para a defesa do bem comum. Essa questão do “fim público”, quase sempre, vem associada à questão do enquadramento dessas organizações para que possam obter o status legal e sejam consideradas de “utilidade pública”, o que do ponto de vista do paradigma da dádiva apenas espelha, mais uma vez, a presença do reducionismo do imaginário utilitarista, tendo em vista que a idéia de “utilidade pública” permanece vinculada ao fato de se almejar isenções fiscais. O sistema da dádiva, ao contrário, insiste na permutabilidade total entre os vínculos sociais e os bens que circulam nas redes sociais, como sua característica central.

exclusivamente pelas redes primárias (centradas no inter-reconhecimento direto), nem se estruturam pelos princípios das redes funcionais (centradas na impessoalidade).

Essa última forma de dádiva é alimentada por um tipo particular de rede social: as associações híbridas (Caillé, 2004). Sua principal característica reside no fato de sua base de sociabilidade não funcionar nem sobre a base da solidariedade primária nem sobre a da sociabilidade secundária. Elas se apresentam “como associações compostas, recrutando em públicos que não são unificados *a priori* por um pertencimento primário ou secundário instituído” (p. 25), introduzindo uma forma de sociabilidade complexa. São essas associações que constituem o domínio das chamadas “redes associacionistas cívicas” (p. 33) cujo princípio regulativo central é a dádiva.

Elas integram o campo complexo e multifacetado da chamada “vida associativa” (Dowbor & Kilsztajn, 2001, p. 35). O paradigma do dom realiza uma leitura ampliada do seu papel social, rompendo com a subordinação do fenômeno associacionista aos limites estreitos de uma “cidadania empresarial”, no qual as organizações sociais teriam a função de substituir as carências do Estado. As ações efetivadas pelas associações civis cívicas voltam-se não apenas para o esforço coletivo de satisfação das necessidades dos coletivos marginalizados, mediante a produção de bens públicos, mas, sobretudo, para a formação de uma vontade política.

“Inicialmente estruturadas a partir de ações voluntárias estabelecidas em uma comunidade para o empreendimento de práticas visando à produção de bens públicos, estas organizações constroem suas identidades a partir da idéia de comunidade, locais de convivibilidade e de estabelecimento de laços de pertencimento, que se traduziriam no esforço coletivo para a produção do bem-estar” (Souto & Eichner, 2001, p. 199).

Isso se traduziria em uma forma de aprendizagem singular. A aprendizagem do “envolvimento cívico” (Gohn, 2003, p. 18) considerada essencial para ativar os

processos de participação dos atores sociais nos espaços de mediação entre cidadãos e governos. De fato, é todo o tecido social que se regenera e se dinamiza ao influxo das redes associacionistas. Elas permitem o aprendizado prático de uma forma de identidade social que não está descolada da “formação de novos sistemas de valores, sobretudo em relação ao binômio liberdade e sobrevivência” (Scherer-Warren, 1996, p. 121), construindo uma outra compreensão da gestão dos bens sociais ¹²⁹.

2. Democracia, Dádiva e Novas Solidariedades: Implicações Teórico-Metodológicas para o Estudo das Redes Associacionistas de Educação

O paradigma da dádiva enfatiza o papel das redes associacionistas na potencialização de vivências propiciadoras de uma cultura participativa. Não obstante, isso não é algo simples de alcançar, sobretudo, em países como o Brasil que oscilam “entre um igualitarismo individualista, combinado a uma organização personalista e hierárquica, subjacente aos processos societários” (Da Matta, 1999, p. 03).

Não se pode, portanto, pensar a reforma democrática da educação esquecendo que a complexidade da vida social brasileira mantém um diálogo implícito, ambíguo e altamente criativo entre a casa, os amigos e o universo impessoal/igualitário do Estado. O desafio consiste em como combinar, nas redes sociais concretas, solidariedade e direitos de cidadania, ou seja,

“como conceber uma cultura e uma prática solidárias que não hostilizem nem enfraqueçam os direitos, mas que sejam, ao contrário,

¹²⁹ Uma outra característica que diferencia esse sistema social é a ausência de ruptura entre quem oferece ou presta o serviço e aquele que o recebe. Mesmo quando se lida com estranhos ou desconhecidos. Segundo Godbout (1999), “é precisamente este o significado da própria denominação de organismo comunitário: o fato de que o princípio e o motor da ação têm origem no vínculo existente entre os membros da organização ou entre a associação e a pessoa ajudada, a qual, aliás, muito raramente é chamada ‘cliente’” (p. 89).

fatores ativos do seu fortalecimento, ampliação e efetivação” (Nogueira, 2004, p. 156).

Isso explica, em certa medida, porque os "sentidos da democracia" (Oliveira & Paoli, 1999) transformaram-se no foco principal dos debates políticos sobre a educação pública na contemporaneidade. No mesmo momento em que a globalização deteriora as potencialidades e competências dos Estados nacionais, cresce a participação dos cidadãos na esfera cívica (Bauman, 2000; Torres, 2001; Valença & Gomes, 2002). Vivencia-se, então, um processo de ampliação da agenda pública, a qual passa a incluir temas como o desenvolvimento sustentável, as desigualdades e a justiça social ¹³⁰.

Nessa direção, uma das principais transformações da última década reside na superação do imaginário restringido da política reduzida à gestão do Estado. Compreende-se que o processo de democratização não pode prescindir do papel ativo dos múltiplos atores sociais, contribuindo para uma nova institucionalidade pública ¹³¹. A riqueza da vida social e cultural passa a se expressar na arena política. Como expressa Judith Butler (2003),

“a diferença de uma visão que forja a operação de poder no campo político exclusivamente em termos de elementos separados que competem entre si pelo controle das questões políticas, a hegemonia coloca ênfases nas maneiras em que opera o poder para formar nossa compreensão cotidiana das relações sociais e para orquestrar as maneiras em que consentimos (e reproduzimos) essas relações tácitas e dissimuladas do poder. (...) Mas ainda, a transformação social ocorre simplesmente por uma concentração maciça a favor de uma causa, sem precisamente, por meio das formas em que as relações sociais cotidianas são rearticuladas e novos horizontes conceituais são abertos por práticas anômalas e subversivas” (p. 20)

¹³⁰ O tema da exclusão, por exemplo, adquire centralidade estratégica haja vista que se trata do principal obstáculo para a própria consolidação democrática (Mainwright, 1998; Scherer-Warren & Ferreira, 2002).

¹³¹ Essa se materializa na forma de defensorias públicas, orçamentos participativos, descentralização municipal, leis de participação e controle social (Moises, 1990).

Esta visão da hegemonia, definida por Butler, afirma que a participação não se reduz a uma reunião ao redor de uma mesa ou uma coalização de atores a partir da negociação de agendas. A participação é uma forma de viver a democracia e abarca as práticas que se vivem no plano subjetivo e pessoal. A participação democrática compreende a sociedade em seu conjunto. Rompe-se a dicotomia entre economia e sociedade e reinventa-se um mapa emancipatório construído a partir das lutas e identidades particulares e não contra elas.

A democracia representativa, em si mesma, é percebida como incapaz de sustentar a democracia como sistema, o que implica o reconhecimento dos outros como atores coletivos na construção do espaço público (Mouffe, 1999; Lechner, 2003). Essa possibilidade depende do clima democrático da sociedade e implica seu fortalecimento em todas as formas de organização. Trata-se de um novo marco legal, no qual as políticas de participação popular assumem um papel significativo ¹³².

O controle da gestão das políticas públicas passa a ser efetuado pelas instituições que representam os cidadãos ou de forma direta com base no sistema da democracia participativa (Couto, 2004). Na década de 1990, esses dispositivos transformaram-se, em nosso país, no principal fundamento para a instituição de políticas públicas (Teixeira, 2003; Haddad, 2002; Ivo, 2001). O objetivo era conseguir o controle compartilhado das ações de promoção e defesa dos direitos coletivos.

¹³² No Brasil, a primeira experiência significativa de participação popular no campo institucional ocorreu no processo constituinte (1986-1988), através do instrumento legal das emendas populares. Por meio dessas, as entidades e organizações da sociedade civil e movimentos sociais puderam apresentar suas propostas para serem incorporadas no texto constitucional, sendo discutidas aproximadamente 160 emendas subscritas por 12 milhões de eleitores que continham propostas sobre diversos temas que foram contemplados como o da reforma urbana, reforma agrária, direito das populações indígenas, direito das crianças, educação, saúde e direito das populações negras. Esse mesmo instrumento foi utilizado nos processos de elaboração das Constituições dos Estados da Federação brasileira (1989) e na elaboração das Leis Orgânicas dos Municípios que possibilitou a instituição dos mecanismos de gestão democrática nas cidades como os Conselhos Municipais de gestão de políticas públicas (ver Couto, 2004).

Nesse contexto, os municípios passaram a assumir um papel relevante não apenas pelo aumento de suas responsabilidades nas áreas sociais como saúde, educação e criança e adolescente, mas também pela necessidade de integrar essas políticas com as demandas locais da população (Bresser Pereira, Wilhelm e Sola, 1999). O papel do cidadão foi revalorizado como colaborador, co-gestor, prestador e fiscalizador das atividades públicas. Uma das formas de organização adotada para possibilitar essa participação foi o conselho gestor (Gohn, 2001c, p. 49). Um órgão administrativo colegiado com representantes da sociedade civil e do Poder Público.

“De fato, os conselhos gestores foram a grande novidade nas políticas públicas ao longo dos anos. Com caráter interinstitucional, eles têm o papel de instrumento mediador na relação sociedade/Estado e estão inscritos na Constituição de 1988, e em outras leis do país, na qualidade de instrumentos de expressão, representação e participação da população (...). Por terem sido promulgados no contexto de uma avalanche de reformas do Estado, de caráter neoliberal, vários analistas e militantes de movimentos sociais desacreditaram os conselhos enquanto possibilidade real de participação ativa, esquecendo-se de que eles foram reivindicados e propostos pelos movimentos em passado recente” (pp. 83-84).

Sua independência foi considerada de fundamental importância para a garantia do exercício de suas atribuições, sobretudo para nas funções de fiscalização do modo de atuação das autoridades públicas.

Os conselhos gestores fortaleceram a idéia de um novo espaço público, de caráter não-estatal, fundamental para a gestão dos bens sociais.¹³³ A atuação dos atores coletivos nesses espaços deslocou a atenção para os problemas e dificuldades na

¹³³ Isso não significa desconhecer os problemas e as lacunas que ainda permanecem para o pleno funcionamento dessas novas instâncias. Em alguns municípios, por exemplo, os conselhos têm sido criados basicamente por meio de decretos do Poder Executivo, e devido às mudanças de governo, alguns conselhos deixam de funcionar em decorrência das disputas partidárias e pessoais. Outro aspecto que tem suscitado dúvidas é sua autonomia perante a administração governamental, uma vez que eles se configuram como órgãos integrantes dessa administração.

ampliação da solidariedade social, em função das defasagens no processo de envolvimento cívico da sociedade brasileira (Avritzer, 1996). A investigação dessas formas híbridas de gestão pública tornou possível problematizar as implicações de “um ethos que impede as pessoas de agirem cooperativamente para o bem comum” (Reis, 1995, p. 54). A questão da governança democrática deixou de ser reduzida univocamente ao âmbito do sistema estatal.

O Estado não é mais percebido como o único avalista da ampliação das solidariedades sociais (Gohn, 2005; Vieira, 2001). As redes associacionistas emergem como agentes articuladores da cidadania ativa, mobilizando os atores sociais e redefinindo a relação Estado/sociedade. Reiventa-se as bases da gestão pública. A articulação do sistema estatal com essas redes permite entrever a ultrapassagem da dicotomia privatização/estatização. Um processo que não prescinde de uma reflexão sobre a dinâmica educativa desencadeada nas redes associacionistas.

Os processos educativos não formais assumem uma importância central nas políticas que visam o desenvolvimento social das comunidades (Nunes, 2000; Ribeiro, 2002; Gohn, 1997). Existe uma compreensão de que a educação é um bem público que deve estar acessível a todos os indivíduos (Coraggio, 1996; Bittar, 2004). No entanto, argumenta-se que é preciso rever as relações tradicionais desenvolvidas pelas redes formais de ensino.

2.1 A Educação e o Paradigma das Redes

A rede social vem sendo considerada a instituição da nossa época (Castells, 1999). O termo possui uma pluralidade semântica singular. Por um lado, a noção de rede remete a uma abordagem mais conceitual, ou seja, ela é concebida como uma teoria substantiva (Chadi, 2000), definindo de uma realidade específica. Por outro, o

termo assume conotações instrumentais (Türk, 2002), sendo abordado como uma metodologia de análise e um instrumento para a organização de dados científicos.

Mais recentemente elas têm sido apontadas como uma estratégia de gestão dos riscos a que se vêem expostos os atores mais vulneráveis da sociedade (Martins & Fontes, 2004), atualizando os princípios de cidadania, liberdade e justiça social. Assim, em algumas abordagens a rede social é apreendida como uma proposta de ação coletiva (Scherer-Warren, 1993; Villasante, 2002) e em outras como um modo de funcionamento da sociedade (Bruschi, 2003). Nesse último caso, ela funcionaria como um sistema aberto, constantemente pronto para ser reorganizado e capaz de promover contínuas transformações sociais. A rede é apreendida como uma estratégia de ação.

O termo foi incorporado às Ciências Sociais na década de 1940, tornando-se um paradigma de análise apesar dos significados ambivalentes (Scherer-Warren, 1999, p. 21). Os estudos que incluem a noção de redes podem ser examinados com base em duas perspectivas: a *tradição americana* na versão da teoria da mobilização de recursos; e a *tradição européia* no enfoque dos novos movimentos sociais (pp. 25-28). A primeira procura investigar como os recursos (materiais e simbólicos) são mobilizados para a formação e manutenção de redes concretas ¹³⁴.

Os novos movimentos sociais, por sua vez, têm procurado investigar os tipos de articulação política e simbólica entre os atores sociais. A rede significa uma espécie de *área de movimento*, formada por pequenos grupos que compartilham uma identidade coletiva e propõem mudanças (Scherer-Warren, 1993) ¹³⁵.

¹³⁴ O interesse na forma dos sistemas sociais estimulou o forte desenvolvimento de métodos quantitativos para descrever modelos de relações. Da análise sociométrica à teoria dos gráficos matemáticos, esse tipo de enfoque tem desenvolvido modelos cada vez mais elaborados de análise. Ver a esse respeito Fontes & Eichner (2001), Martins & Fontes (2004), Fontes & Eichner (2004).

¹³⁵ Em função da natureza das interações teríamos vários tipos de rede: as redes de solidariedade construídas no mundo da vida; as redes estratégicas formatadas no mundo sistêmico; as redes sócio-

No Brasil, a noção de rede constitui uma tentativa recente de analisar as transformações sociais provocadas pela globalização, tendo em vista a busca de novas fronteiras para o exercício da cidadania e da emancipação social (Scherer-Warren & Ferreira, 2002). Os analistas tentam apreender os padrões de interação e usam suas descrições para investigar como as estruturas de redes influenciam o comportamento social e produzem mudança (Martins, 2003). Ao estudar os padrões dos “laços sociais” torna-se possível mapear as oportunidades e os limites que influenciam no acesso das pessoas e instituições a determinados recursos, bens ou serviços.

“Existe um certo consenso na literatura sobre redes sociais de que as posições sociais dos indivíduos se estruturam a partir das possibilidades que lhes são oferecidas para ter acesso a recursos. Estes são de certa forma disponibilizados consoante a estrutura das redes sociais em que estão inseridos. O desenho das redes permitiria, portanto, aos atores sociais formar um estoque de capital social com o fim de mobilizar recursos” (Fontes, 2004, p. 49) ¹³⁶.

Na atualidade, o “paradigma das redes” (Mercklé, 2004) passou a se constituir como um importante campo de estudos. Isso significa que as redes sociais constituem a base de um sistema autônomo – o da vida e dos vínculos sociais.

Nesse trabalho, a noção de redes refere-se a um modelo de pensamento capaz de fornecer uma descrição das relações de dádiva, tornando-as compreensivas do ponto de vista dos sistemas sociais concretos. Em outros termos, compreende-se que a rede define as relações que os sujeitos mantêm com os outros baseados em uma série de vínculos que constituem os apegos sociais (Bowlby, 1997; Pichon-Rivière, 1998; Moreno, 1994). A inexistência ou a perversão desses vínculos dificulta, e até destrói, a

governamentais resultantes da interação do mundo da vida com o sistema estatal; as redes sócio-técnicas construídas nas interações do mundo da vida com o mercado; e as redes sócio-humanas formadas na interação do mundo da vida com a sociedade.

¹³⁶ Sobre o conceito de capital social ver D'Araújo (2003).

sociabilidade entre os atores. As redes sociais, assim concebidas, são formadas por três eixos básicos (Figura 1): os âmbitos sociais (família, as associações voluntárias, a cidade); as modalidades da sociabilidade (relações amorosas, relações de cooperação, relações jurídicas, relações políticas, relações de solidariedade); e a própria natureza dos vínculos sociais.

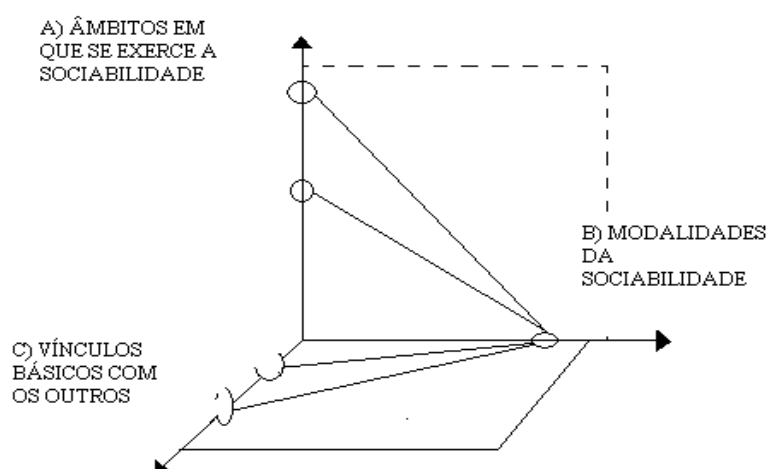
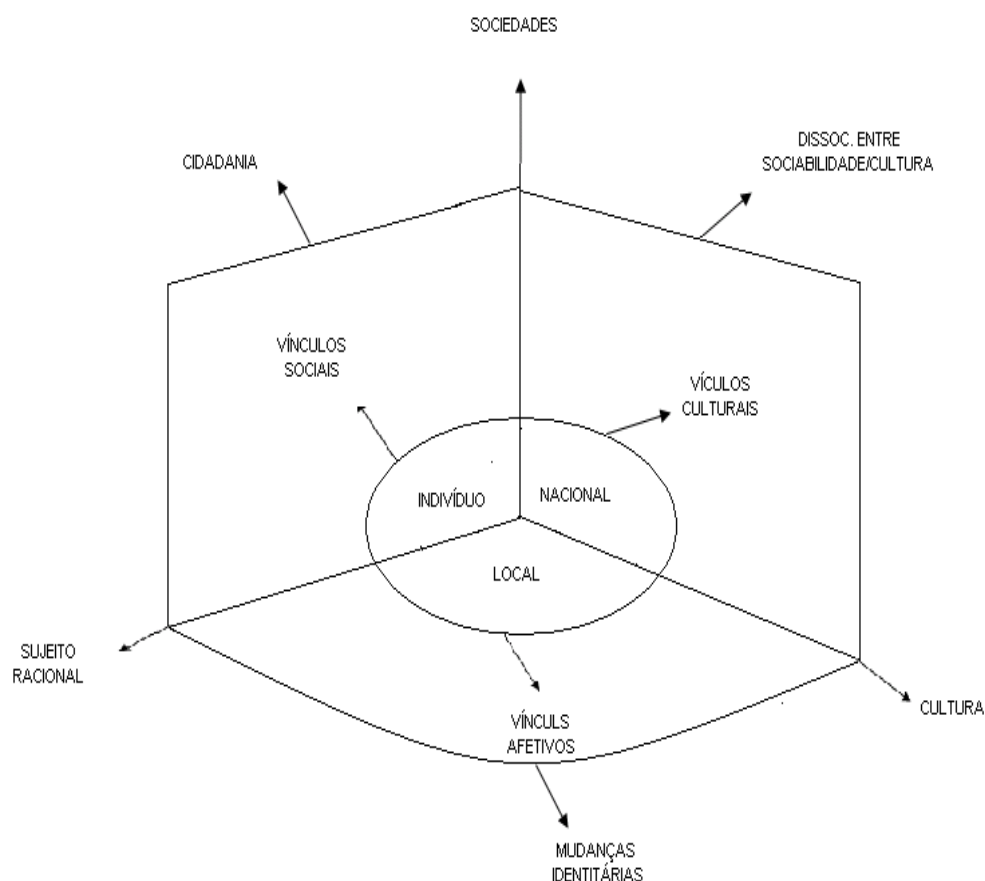


Figura 1 - Eixos Constituintes das Redes Sociais. Fonte: Sacristán (2002).

A natureza e a intensidade das relações vivenciadas nas redes sociais afetam os sentimentos, as atitudes e os conhecimentos que tornam (ou não) a presença do(s) outro(s) significativa. As ligações que criam as redes sociais são basicamente de três tipos: afetivas, culturais e os motivos que nos põem em relação com os demais para propósitos diversos, criando o espaço público da rede social (Figura 2).

Os vínculos de atração pessoal que configuram o espaço afetivo formam a base primária da subjetividade. Esses laços constituem os primeiros impulsos sociais e são alimentados pelo amor, pela amizade e pela compaixão (Honneth, 2003, pp. 159-160). São as raízes da sociabilidade nos diferentes tipos de associação.

Figura 2 - Vínculos que Formam as Redes Sociais. Fonte: Sacristán (2002)



Os vínculos culturais são aqueles que constituem o campo de significados inerentes ao encontro com os objetos e com as pessoas. Por fim, os vínculos que geram o espaço social público dizem respeito à convivência ordenada em sociedade (Dabas & Najmanovich, 2002, p. 55). A educação ocorre na complexidade dessas relações. Ela não existe dissociada das redes associacionistas concretas (Gohn, 2001c), sejam elas formais ou não formais. Pensar a educação, a partir das redes significa incluir nos

projetos formativos uma imagem de *indivíduo-em-sociedade* (Dabas, 2003), agregando os vínculos de atração pessoal e os vínculos culturais que geram o espaço social público. A relação de interdependência entre a educação e as redes sociais ocorre porque ela é um fator e, ao mesmo tempo, um produto da sociedade da qual se nutre e para a qual reverte seus benefícios.

Mas ao circular nas redes sociais, a educação submete-se a determinadas regras. Não ensinamos nem aprendemos qualquer coisa, nem o fazemos de qualquer maneira. As relações que os sujeitos travam com a cultura, a partir das suas redes sociais de pertencimento, são abertas, mas não são totalmente livres. *A imagem de si* que o sujeito constrói nas suas interações com os outros membros da rede social, bem como sua localização no interior desta, afetam a forma como cada um ordena, seleciona e assimila os conteúdos de experiência disponíveis no seu ambiente social, político e cultural (Sacristán, 2002). Na rede social que forma o ambiente familiar absorvemos significados sobre algumas coisas, pessoas, fenômenos ou aspectos próprios desse ambiente, enquanto na escola ou no trabalho adquirimos outros.

As aquisições que fazemos no mundo social são cristalizadas a partir dessas múltiplas formas de inserção nas redes concretas (Gohn, 2005), compondo ambientes complexos que carregam de valor o que aprendemos, ao mesmo tempo em que designam nossa localização como sujeitos sociais.

Nesse sentido, o referencial analítico adotado conduz a um aprofundamento dos próprios modelos de investigação sobre os quais se apóiam os chamados métodos de pesquisa social (Becker, 1997; Alvez-Mazzotti & Gewandsznadjer, 1998; Haguette, 2000). Pois, do ponto de vista do paradigma da dádiva,

“o princípio de razão é incapaz de dar conta da essência da dádiva, dado que esta é justamente a procura de um para-lá do princípio da razão suficiente. (...) para compreender o que está em jogo (no plano cognitivo) devemos lembrar que as ciências sociais pretendem tudo explicar em termos de interesses, seja pelos interesses econômicos, seja pelos interesses de poder” (Caillé, 1997: 143-144) ¹³⁷.

Dessa ótica, o “real” é, antes de tudo, relacional. Mesmo os “estilos de vida” considerados como “individuais” e “subjetivos” (Abdalla, 2002) resultam de um campo de sociabilidade onde o relacional é a força motriz. Essa forma de compreender o “ser social”, rejeita, simultaneamente, o individualismo metodológico, com seu reducionismo cognitivista e economicista; as metáforas abstratas do “sujeito coletivo” completamente racionalizado; e, as aporias do interdito relativista (Caillé, 1997). Conseqüentemente, o que se deve “observar” na realidade social não são “os atores” ou as “estruturas”, mas “aquilo que circula entre os atores, a saber: os bens materiais e simbólicos de que a sociedade dispõe” (Martins, 2002, p. 02) ¹³⁸. A análise das redes baseia-se na premissa de que as relações sociais têm uma realidade própria.

Esta “análise relacional” permite estudar o modo como os indivíduos são condicionados pelo tecido social que os envolve, mas, também, o modo como eles o usam e modificam conforme as suas próprias necessidades. Em nosso país, entretanto, só muito recentemente, esse modelo de investigação vem despertando o interesse dos analistas sociais. As redes de sociabilidade e as modalidades de associativismo com

¹³⁷ *A razão, nesse modelo teórico, é abordada não como fundação, mas enquanto condição para um projeto de autonomia social e política (Castoriadis, 2000). Assim, as categorias analíticas funcionam como indicadores provisórios para validar e avaliar os resultados dos processos sociais investigados. Elas permitem entrever os condicionantes de um determinado sistema de ação social.*

¹³⁸ Nessa perspectiva, segue-se a “pista de uma sociologia que é ao mesmo tempo imaginação, como sugerido por Mills (e Castoriadis), e concretude, como foi proposto por Mauss”, pois ao descuidar da “importância de uma imaginação prática, a teoria sociológica muitas vezes escapa da realidade social para erigir realidades ilusórias” (Martins, 2002, p. 04).

baixo grau de institucionalização (Souto & Eichner, 2001), comumente não tem contado com a mesma atenção que outras temáticas no debate sociológico.

Os processos de exclusão social e o papel dos movimentos sociais, embora sejam objetos centrais da análise sociológica brasileira (Fernandes, 1994; Landim, 1993; Scherer-Warren, 1996, Gohn, 1997), raramente são tematizados e aferidos empiricamente em conexão com as redes sociais. As lógicas de ação próprias do mundo associativo revelam-se como essenciais para a compreensão da vida social.

Mas qual é a contribuição específica do paradigma das redes para o estudo de fenômenos próprios ao campo educacional? As redes sociais fornecem uma explicação do comportamento social baseada em modelos de interação entre os atores sociais. Se elas têm como objetivo proporcionar recursos e serviços aos sujeitos, deve-se reconhecer que as diferentes modalidades de proteção social podem assumir configurações distintas conforme a lógica da rede em que circulam os recursos. Assim,

“a pretensão de elucidar o significado pedagógico ao estudar a teia social tem como consequência referir-se aos patamares da cultura política. Isto implica uma pesquisa que intente recuperar alguns aspectos do associativismo como forma de organização da sociedade civil (...). Caberia dar atenção especial a aspectos que configuram um patamar de relacionamento educativo/formativo, considerando de modo particular como todo indivíduo, ao integrar-se num determinado mundo associativo, referencia um processo pedagógico, sobretudo na medida em que através de tal gesto venha a alterar sua concepção de mundo” (Ruscheinsky, 1999, p. 70).

A relevância desse tipo de abordagem articula-se com o fato de que o processo de escolarização dos segmentos mais pobres da população brasileira tem apresentado resultados insatisfatórios, a despeito dos esforços dos governos no tocante à ampliação do acesso aos serviços educacionais. As redes ao apreenderem aspectos cruciais sobre

a circulação da educação, permitem focalizar o impacto das ações formativas nas redes escolares na perspectiva dos usuários.

Duas questões sobressaíram das análises efetivadas durante a pesquisa: a questão da violência urbana e sua associação com a crise das redes escolares formais. Foi possível perceber que embora não seja o *locus* central da violência, a escola acaba sendo afetada por ela no seu cotidiano. A segunda questão refere-se à própria formação do vínculo social e sua relação com a criação de “disposições democráticas” nos sujeitos e os impactos na sua forma de valorar a educação como um bem público. Por isso, a análise não ficou restrita nem às relações família/escola, nem à violência simbólica instituída na vida social no bairro e repetida inconscientemente nas práticas escolares. Mas no entremeio dessas situações.

2.2 A Lógica das Redes e a Geração de Modelos para Análise dos Dados

No contexto metropolitano, os problemas educacionais são sentidos de forma mais intensa. Por essa razão, optou-se pela realização de uma pesquisa em uma grande favela da Região Metropolitana do Recife: a comunidade do Coque. A escolha de uma favela como unidade de análise permitiu, por um lado, observar *in loco* o impacto da exclusão social, e, por outro, reconstituir as redes associacionistas que se sobrepõem às redes familiares e de vizinhança e ao sistema estatal. Mais especificamente, buscou-se delimitar o impacto formativo das ações desenvolvidas por essas redes.

Inicialmente, a intenção era investigar como os jovens residentes em favelas do Recife, vivendo em situações habitacionais precárias e pertencendo a diferentes etnias e religiões, fases do ciclo familiar, relacionavam-se com as escolas disponíveis e com a própria educação como bem social. O estudo focalizava o modo como eles percebiam

e avaliavam os problemas mais prementes da educação e os impactos na construção de suas identidades sociais. Estudos recentes apontavam que o mundo associacionista constitui-se como um espaço de socialização híbrida, combinando aspectos das redes primárias e secundárias (Dabas, 2003; Chadi, 2000) na mobilização e formação de atores para a produção ou demanda de bens públicos.

Nas redes associacionistas cruzam-se um “projeto sobre os indivíduos, projeto elaborado coletivamente, mas diversamente aceito, e o projeto dos próprios sujeitos, elaborado individualmente” (Wautier, 2001, p. 74). Configura-se um processo complexo de socialização formador de representação e hábitos que influenciam a conduta nos grupos e os comportamentos coletivos. A identidade emergente resulta de uma experiência relacional indissociável dos espaços de legitimação dos saberes e competências e das comunidades concretas de pertencimento.

Por essa razão, resolveu-se ampliar o objeto da pesquisa, englobando o envolvimento dos adolescentes e jovens com as organizações de uma rede associacionista existente na comunidade. O foco da investigação passou a visar as significações que eles tinham de sua identidade (reivindicada ou reconhecida) enquanto um projeto formativo articulado a um duplo contexto relacional (a escola e a própria rede associacionista). O pano de fundo era o ambiente social marcado pela ruptura explícita dos vínculos comunitários. A proposta, entretanto, não era realizar um levantamento exaustivo de informações para se chegar a conclusões “universais” (Thiollent, 2003). Isso seria uma postura demasiadamente pretensiosa.

Além disso, o campo de pesquisa revelou-se bastante complexo, na sua singularidade social e histórica. Buscou-se, então, uma abordagem compreensiva dos

fenômenos analisados (Outhwaite, 1975; Silverman, 1997), articulando as dimensões objetiva e subjetivas na busca de sentidos pertinentes ¹³⁹.

O trabalho de campo foi realizado nas escolas públicas, associações comunitárias e organizações não governamentais do bairro, demandando uma variedade de técnicas de pesquisa. Ao procurar apreender a circulação da educação, como bem simbólico, nas redes sociais, desde a perspectiva da dádiva ¹⁴⁰, fez-se uso de uma abordagem etnográfica enquanto metodologia de imersão (Junker, 1971; Velho, 1978; Salem, 1978; Zaluar, 2004), junto a um grupo heterogêneo de sujeitos: alunos, professores, pais, diretores, lideranças comunitárias.

O eixo central da investigação esteve ancorado na caracterização das falas e das práticas de adolescentes e jovens inseridos, simultaneamente, nas redes públicas de ensino e nas redes associacionistas de educação não formal da comunidade. A questão inicial que se pretendia abordar dizia respeito aos significados presentes no “ato de receber” a educação, nas duas redes selecionadas. Não se tratava de uma abordagem comparativa por se tratarem de lógicas institucionais distintas. A hipótese sugeria apenas que o modo de fazer circular a educação, nas duas redes, teria um impacto efetivo na forma dos sujeitos implicados atribuírem “sentido” ao seu processo formativo, com repercussões para o conjunto das redes de pertencimento comunitário.

O estudo de caso etnográfico (André, 1995; Yin, 2003) foi realizado no período de setembro de 2002 a outubro de 2004. Nesse período, o pesquisador atuou

¹³⁹ Nesse aspecto, o paradigma da dádiva, instrumentalizado pela lógica de análise das redes sociais, possibilitou um suporte efetivo para um problema comum nas pesquisas sociais: a questão da objetivação em um contexto onde o simbólico e o racional estão inter-ligados (ver Burity, 2002).

¹⁴⁰ Vale ressaltar que a noção de reciprocidade derivada da troca de dádivas, descrita por Mauss (1974), foi associada às noções de reconhecimento e, sobretudo, de pertencimento. Essas categorias funcionaram como instrumentos analíticos, permitindo a descrição dos processos formativos que eram o alvo central da investigação. Articuladas, essas noções permitiram analisar os impactos provocados, pela circulação da educação (concebida como um dom) na identidade dos sujeitos e na geração de relações de solidariedade social.

diretamente como um “educador social”, em uma organização não governamental existente na comunidade. Além de dar aulas regulares aos adolescentes e jovens em um curso para formação de agentes de desenvolvimento comunitário, na área de elaboração de projetos sociais, ele assumiu também o papel de facilitador na formação de uma rede associacionista local ¹⁴¹. A finalidade dessa rede era aglutinar todas as organizações que atuam com crianças e adolescentes, articulando-as para o desenvolvimento de ações comuns voltadas para a diminuição da violência na região.

Essa dupla inserção permitiu ao pesquisador assumir uma posição singular na condução da investigação. Ao mesmo tempo em que analisava as ações sociais, a rotina cotidiana de interações, mapeando os sentidos suscetíveis de contribuir para a interpretação do fenômeno estudado, o pesquisador se colocou como um sujeito das próprias práticas investigadas. O procedimento inicial de investigação consistiu no estabelecimento de relações voltadas ao estabelecimento dos vínculos junto aos grupos. Após esse momento, foram desenvolvidos instrumentos para captar o “dito” e o “praticado”. A preocupação era como manter o foco na rede de relações entre os indivíduos, captando a relação entre as aprendizagens desencadeadas nessas redes.

O primeiro instrumento consistiu em uma reconstituição da própria história da comunidade. A compreensão era que o entendimento do objeto de estudo seria facilitado se fosse levado em conta o modo como os sujeitos coletivos haviam evoluído ao longo do tempo.

Por essa razão, recorreu-se a um trabalho de resgate de memória local (Bosi, 1980; Halbwachs, 1990), coletando uma série de relatos orais (Queiroz, 1987) com os

¹⁴¹ Essas atividades exigiram a implicação sistemática do pesquisador nas ações realizadas pelas organizações dessa rede. Em média, foram dedicadas aproximadamente 20 horas semanais durante todo o período do trabalho de campo. No mês de janeiro de 2004, esse tempo aumentou significativamente, o que fez com que o pesquisador passasse a residir na própria comunidade.

moradores e as lideranças comunitárias mais antigas. A idéia era apreender a história social da comunidade. Uma forma de entender porque razão a formação dos adolescentes e jovens havia se tornado, na perspectiva das redes associacionistas locais, uma “questão crítica” ¹⁴².

O segundo instrumento utilizado foram entrevistas com os personagens-chave da pesquisa (Thiollent, 1980; Augé, 1997). As entrevistas foram distribuídas entre dois grupos, totalizando 93 sujeitos ¹⁴³. O primeiro grupo composto de 37 adolescentes e jovens freqüentava exclusivamente as escolas públicas localizadas na comunidade ou em suas proximidades. O segundo grupo composto de 56 adolescentes e jovens participava, simultaneamente, da escola pública e de uma organização integrante da rede associacionista local ¹⁴⁴ (ver Quadro 01).

Quadro 01 – Caracterização dos Entrevistados

Faixa Etária	Quant.	%
- 14 a 17 anos	43	46%

¹⁴² Consultamos também o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Arquivo Público e a Secretaria de Defesa Social do Estado de Pernambuco, a Empresa de Urbanização do Recife (a Diretoria de Integração Urbanística, o Departamento de Integração Comunitária e a Divisão de Gestão das Zonas Especiais de Interesse Social) e os arquivos dos principais jornais da região com a finalidade de coletar documentos e dados que permitissem construir um diagnóstico histórico e social da comunidade, a partir das suas lutas e demandas concretas.

¹⁴³ As entrevistas foram realizadas a partir de um roteiro prévio contendo algumas questões norteadoras: o que significa educação para você; o que mais influencia a educação hoje em dia; para que serve a educação; como a violência afeta a escola; quais os principais problemas da escola; como é sua relação com os professores; você gosta da escola; o que você espera alcançar com a educação recebida na escola; como é a relação da escola com a comunidade; você participa de alguma atividade social ou educativa fora da escola. Para os adolescentes e jovens que respondiam afirmativamente essa última questão, eram levantadas outras perguntas como: o que lhe levou a participar dessa atividade; o que há de semelhante e de diferente entre a escola e a organização social que você participa; você considera a associação um tipo de escola; como é sua relação com os professores da associação; o que você espera alcançar no futuro com a educação recebida na associação. Apenas as entrevistas com os alunos que estudavam exclusivamente na escola pública foram respondidas por escrito. As demais foram gravadas e duraram em média 30 minutos.

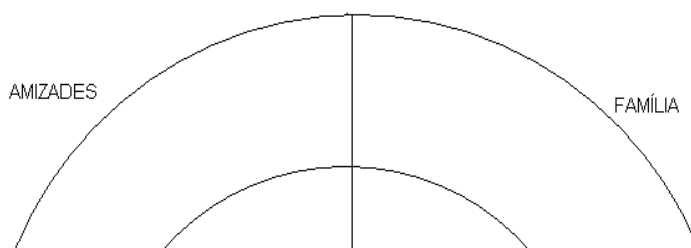
¹⁴⁴ Com a finalidade de contrastar as falas dos adolescentes e jovens com a de outros atores foram realizadas pequenas entrevistas com um número restrito de pais, professores e diretores das escolas.

- 18 a 21 anos	42	45%
- Acima de 22 anos	8	9%
Sexo	Quant.	%
- Masculino	39	42%
- Feminino	54	58%
Religião	Quant.	%
- Católico	30	32%
- Espirita	19	20%
- Evangélico	17	19%
- Nenhuma	27	29%
Tipo de Ensino	Quant.	%
- Regular	88	95%
- Supletivo	05	5%
Escolaridade	Quant.	%
- Ensino Fundamental	59	63%
- Ensino Médio	34	37%
Renda Familiar	Quant.	%
- Menos de 2 salários mínimos	57	61%
- Entre 2 e 5 salários mínimos	36	39%

Em função do volume de informações coletadas, montou-se um dispositivo para processar as entrevistas através de uma análise, ao mesmo tempo, quantitativa e qualitativa (cf. Zaluar, 2004). Processo difícil de realizar, mas necessário em função do tempo disponível. A ênfase recaiu sobre os valores e as regras implícitas que fundamentavam as práticas sociais. A análise focalizou ainda as afirmações mais repetidas, que foram apreendidas como enunciados que correspondem à parte mais sócio-centrada do discurso identificando os temas e enunciados mais entranhados na maneira de pensar dos grupos investigados.

Por fim, foi adotado um instrumento denominado de “mapas de redes” (Sluzki, 1997, p. 43). Esses mapas possibilitaram visualizar as principais pessoas em interação com os sujeitos da pesquisa, permitindo delinear um traçado inclusivo das suas micro e macro-redes de pertencimento social.

Figura 03 – Mapa de Rede.
Fonte: Sluzki (1997)



O conjunto dos “habitantes” do mapa (marcados com pontos) e dos vínculos (marcados com linhas entre dois ou mais pontos) constitui a “rede social significativa” do sujeito (p. 37) ¹⁴⁵. O uso desse dispositivo forneceu a chave analítica necessária para entender a natureza da crise vivenciada pelas escolas públicas na comunidade investigada, em termos de suas características estruturais (propriedades das redes sociais em seu conjunto) e das funções dos vínculos (propriedades específicas do tipo de relação desenvolvida na rede escolar e associacionista).

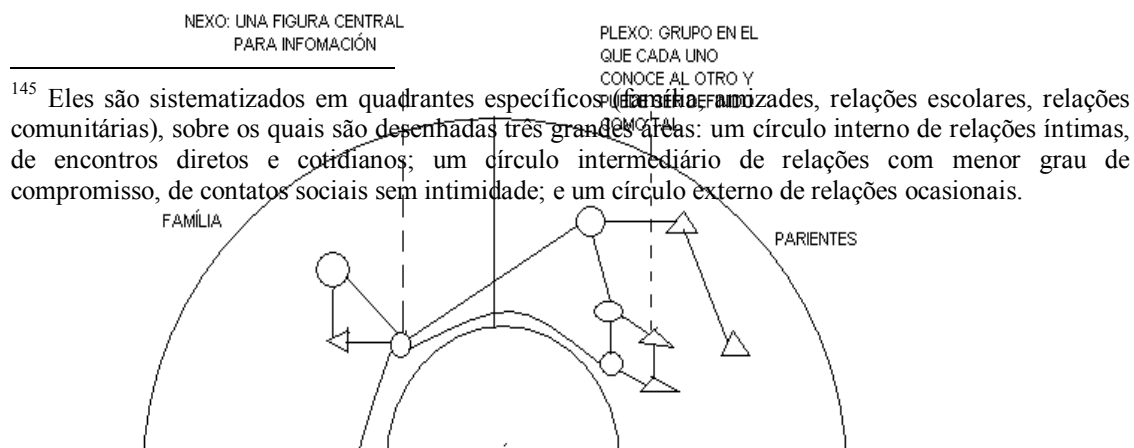


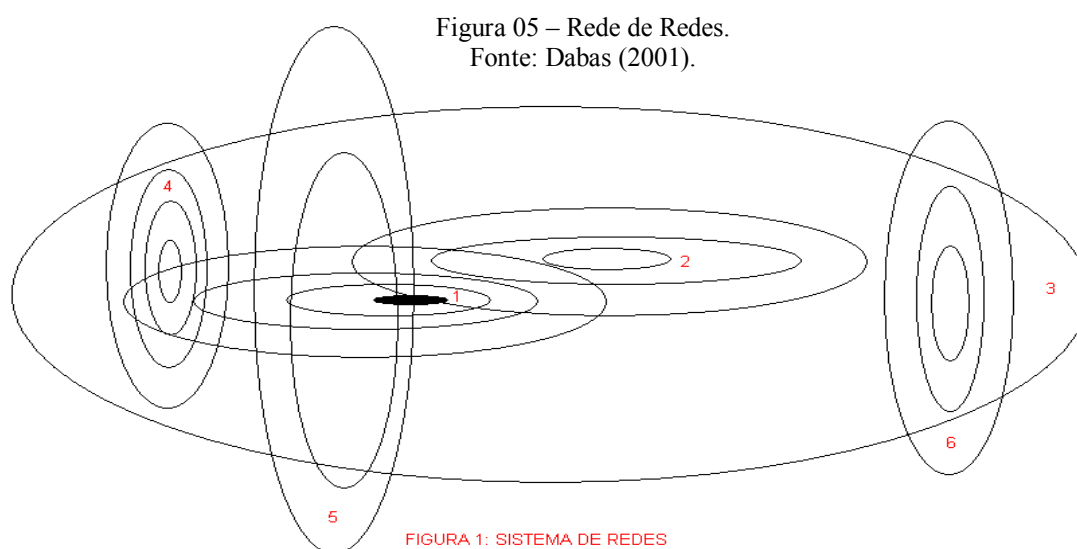
Figura 04 – Desenho da Rede Social Significativa.
Fonte: Dabas & Najmanovich (2002)

A rede pessoal enquanto somatório de todas as relações que um sujeito percebe como significativas, ao mesmo tempo em que contribuiu para delimitar o reconhecimento que ele tem de si mesmo (sua auto-imagem social), propiciou apreender o contexto “macro” que inclui o seu pertencimento comunitário e social (Dabas & Najmanovich, 2002, p. 347). Um dos objetivos que se procurou atingir foi o conhecimento da *morfologia* dessa rede. No entanto, tinha-se consciência de que

“a decisão acerca de em que lugar traçar a fronteira da rede social significativa (em outras palavras, a definição operacional de significativa), é, em certa medida, arbitrária, e se realiza por razões mais práticas do que conceituais, ou seja, para não nos perdermos na imensidão da rede macroecológica da espécie-em-contexto. (Mas) por meio de uma indagação apropriada é possível discriminar entre a

micro rede social pessoal (entre a minha rede social significativa, ou a sua, ou a do sujeito ou subgrupo que definamos como quem descreve) e a rede macro que inclui a comunidade de que fazemos parte, nossa sociedade, nossa espécie, nossa ecologia” (Sluzki, 1987, pp. 37-38).

O paradigma de redes admitiu uma visão singular a respeito das práticas educativas desenvolvidas nas escolas e nas associações comunitárias. Esses espaços foram concebidos como “rede de redes” (Dabas, 2001) ¹⁴⁶, ou seja, são redes complexas que devidamente problematizadas fornecem uma visão ampliada dos vínculos entre os atores e seu impacto no fortalecimento do tecido comunitário. Essa compreensão nos levou à realização de grupos de discussão com os adolescentes e jovens entrevistados anteriormente (Silverman, 1997) ¹⁴⁷.



A idéia era conhecer, por um lado, a *orientação* das suas redes pessoais, ou seja, as relações entre os parentes, amigos e, principalmente, professores. Por outro,

¹⁴⁶ Ver Figura 05: 1 – Rede social pessoal; 2 – Uma das várias redes que o sujeito é membro periférico; 3 – Uma das redes supra-individuais; 4 – Rede da qual o indivíduo não participa; 5 – Rede da qual o indivíduo é membro ativo, mas os outros membros de sua rede pessoal não são; 6 – Uma das várias redes em que nenhum membro da rede pessoal social faz parte, mas que podem afetar direta ou indiretamente a rede pessoal social do indivíduo (Dabas 2001, p. 67).

¹⁴⁷ Os adolescentes e jovens que estudavam exclusivamente na escola pública foram divididos em dois grupos de discussão (um grupo com 18 e outro com 19 participantes). Os adolescentes e jovens que também freqüentavam as associações comunitárias foram aglutinados em quatro grupos de discussão (cada grupo com 14 integrantes). Os objetivos do grupo de discussão eram: compor o mapa da rede pessoal, apresentação ao grupo, discussão dos mapas e aprofundamento dos temas abordados durante o processo de entrevistas.

detectar a existência de atores que desempenhavam um papel de “catalisador” de suas relações. Nos grupos de discussão também foram levantadas questões relativas à densidade (tipo de conexão entre os indivíduos), sua distribuição (localização nos quadrantes) e os atributos de vínculos específicos (compromisso e intensidade da relação, durabilidade, história em comum, eventos significativos).

A explicitação do(s) sentido(s) dessas redes significativas, conjuntamente com os demais dados coletados nas fases iniciais da pesquisa, permitiu apreender a experiência dos sujeitos em relação à educação transmitida/recebida nas redes de escolarização e nas redes associacionistas, como uma experiência viva ¹⁴⁸.

CAPÍTULO IV

A FORMAÇÃO HUMANA NAS REDES ASSOCIACIONISTAS

¹⁴⁸ As significações expressas delinearam não uma realidade abstrata, mas um conjunto articulado (racional e afetivamente) de crenças, valores e práticas, que carregavam em seu bojo o próprio sentido do seu pertencimento comunitário concreto. Por essa razão, o movimento analítico não se orientou pela descrição linear de categorias temáticas (Bicudo, 2000), extraídas dos discursos e das práticas observadas. A intenção consistiu em relatar o próprio movimento de construção dos significados que foram emergindo do contato com as redes investigadas. Constituindo assim um movimento narrativo totalizante, no qual se inseriram as falas dos sujeitos e as interpretações que foram elaboradas no percurso das relações vividas.

Os ideais modernos materializaram-se tardiamente no campo da educação escolar brasileira. Como resultado, vivemos ainda às voltas com uma dificuldade de articular a universalização do acesso aos sistemas de ensino com a permanência qualificada das crianças e jovens na escola. As conseqüências derivadas dessa situação são desastrosas (Moraes, 2003) e revelam-se no número de analfabetos e adultos subescolarizados em pleno século XXI. Esse quadro permite visualizar a própria fratura existente entre a sociedade civil e o Estado, bem como a dificuldade de generalizar os ideais de uma cidadania democrática em nosso país.

Nesse contexto, quando se fala do acesso dos grupos populares a uma educação de qualidade quase sempre se tem em vista o âmbito da educação pública estatal, ou seja, as formas de educação organizada, ofertada e custeada pelo Estado (Houaiss & Amaral, 1995, p. 33). No entanto, esse tipo de compreensão não é isenta de conseqüências, sobretudo quando não se faz uma diferenciação entre o que é estatal e o que é público e, mais do que isso, quando se reitera a crença de que “tudo que não é público (e portanto estatal) é privado (Moll, 2000, p. 64). Subsume-se o fato de que o processo de consolidação da estrutura institucional escolar brasileira inter-relaciona ações e interesses de naturezas distintas (Lampert, 2000; Gohn, 2001c), emanadas tanto dos sujeitos coletivos da sociedade civil quanto do Estado.

Por essa razão, a intenção nesse momento é apreender a dinâmica de oferecimento dos serviços de educação, focalizando o olhar analítico na esfera de relações sociais não reguladas diretamente pelo Estado.

Isso não significa, entretanto, minimizar o papel que os sistemas estatais têm na oferta da educação enquanto bem social. Ao buscar os contornos e interfaces que se

produzem no trato cotidiano da “coisa pública”, através da localização das ações desencadeadas pela sociedade civil (Ozga, 2000; Zaluar, 2004), o que se pretende é rediscutir o impacto das redes de relações sobre os padrões de regulação das políticas públicas de educação, bem como a permeabilidade dos sistemas estatais de ensino à participação dos beneficiários/usuários ¹⁴⁹.

As mudanças sociais recentes no Brasil demonstram-se favoráveis à difusão de um debate que acentua o papel da solidariedade, do associativismo e da reciprocidade enquanto caminho para se repensar estratégias efetivas para consolidar os espaços públicos democráticos. Nessa perspectiva, emergem novos fenômenos como as redes associacionistas que não resultam de relações ancoradas de forma unívoca em uma lógica utilitarista-funcional (Martins & Nunes, 2004; Gohn, 2005). O estudo dessas novas redes é importante porque através delas é possível apreender uma forma singular e complexa de circulação dos bens simbólicos e materiais ¹⁵⁰.

No entanto, a dinâmica produzida pelas redes sociais não pode ser apreendida apenas pelo seu caráter de negatividade: práticas e organizações que *não* são Estado e *não* são mercado (Wautier, 2001; Teixeira, 2003). Esse tipo de postura termina por contrapor as organizações da sociedade civil com as chamadas instituições políticas, legitimando dicotomias e minimizando a importância desses novos espaços.

Compreende-se, portanto, que a reconstrução de uma “tensão democrática autêntica, entre Estado e sociedade, só pode ser materializada através da configuração

¹⁴⁹ Sabe-se que nas sociedades modernas a integração social articula-se em torno de três eixos principais: a) expansão do mercado de trabalho e vinculação por assalariamento; b) institucionalização da solidariedade social por meio de políticas públicas; e c) formas de solidariedade alimentadas por redes de sociabilidade e práticas associativas com diversos graus de institucionalização e abrangência.

¹⁵⁰ Além disso, há uma crítica importante no debate sociológico contemporâneo que se fundamenta na dificuldade para lidar com a *experiência vivida* pelos atores sociais. Há uma defasagem entre os conhecimentos sistematizados a respeito das mudanças macro-estruturais nos sistemas sociais e a dinâmica funcional que se constrói a partir das relações interpessoais (com sua dimensão simbólica e subjetiva) no plano local (Augé, 1997, p. 94).

de um novo espaço público” (Genro, 1997, p. 08). Um espaço híbrido onde as demandas são válidas porque se orientam pelo interesse do coletivo, mesmo quando se trata de atender apenas uma parte da sociedade.

Do ponto de vista mais estrito desse trabalho, trata-se de reconstituir as interfaces entre a esfera estatal e a esfera social, produzindo um novo enfoque sobre formação humana. A relevância desse estudo evidencia-se quando se leva em consideração os *déficits* históricos na materialização do acesso à educação enquanto direito social, resultantes da execução de políticas sociais pouco efetivas (Freitag, 1987; Neves, 2002; Azevedo, 1994). A ação do Estado no campo das políticas educativas no Brasil tem se caracterizado pela descontinuidade administrativa dos programas e recursos, bem como pela consolidação de um aparato burocrático que dificulta ações de caráter mais democrático e participacionista.

Mesmo o advento da Nova República contribuiu pouco para alterar esse perfil. Apesar do avanço considerável, no Governo F.H. Cardoso (1995-2002), em termos de ampliação da universalização do acesso ao ensino fundamental, essa não se fez acompanhar pela democratização e pela qualificação das condições de trabalho no interior dos sistemas escolares. O aumento da capacidade de atendimento não se refletiu em mudanças significativas no trabalho pedagógico. Adultos, jovens e crianças das camadas populares participam de uma escola pública deficitária, na qual a exclusão se coloca como categoria definidora na relação do Estado com a população ¹⁵¹.

Dessa ótica, tão importante quanto entender as mudanças estruturais provocadas pela reforma do Estado e seus impactos na área educacional, é estabelecer uma conexão analítica entre as mudanças no cenário mais amplo e seus impactos do

¹⁵¹ O que não deixa de ser preocupante uma vez que as redes públicas oferecem a maior parte das matrículas, somando 79% das vagas oferecidas (Ghanem, 2004, p. 65).

ponto de vista dos atores (Azevedo, 1997; Moll, 2000) como forma de aprofundar a reflexão sobre os mecanismos de inclusão e exclusão educacional.

1. Vida Urbana, Exclusão Social e Violência

Inicialmente, a temática desse trabalho não visava diretamente uma discussão sobre a violência. O tema impôs-se, no entanto, haja vista a constatação de que se vive, no Brasil, uma recrudescente falta de segurança pública (Ianni, 2004; Young, 2002; Velho & Alvito, 2000). Uma situação sentida cotidianamente por todos os segmentos da sociedade, devido ao aumento da violência, que, a cada dia, revela-se multivariada, excedendo aos limites da razoabilidade e suportabilidade. Relatos diários de assaltos, assassinatos, extermínios, ações do crime organizado, tráfico de drogas e armas, associados à idéia e uma despreparo do Estado na solução e/ou minimização desses problemas, contribuem para gerar um clima generalizado de medo e insegurança.

De fato, o Brasil hoje é o segundo país em índice de mortalidade por violência na América Latina, perdendo apenas para a Colômbia ¹⁵². Dentre os vários fatores externos de mortalidade, o que mais cresce são os homicídios que ultrapassam os acidentes de tráfego, colocando-se como a primeira causa de morte entre os adolescentes e adultos jovens.

Essa nova sintomatologia social vem acompanhada de uma desmoralização das instituições públicas, com graves conseqüências para os processos de integração social.

Admite-se que se vive, no Brasil, um estado de anomia social.

¹⁵² A última pesquisa sobre violência no Brasil, realizada pelo Iser (Instituto de Estudos Superiores da Religião), revelou que morrem mais jovens na cidade do Rio de Janeiro do que nas guerras civis de países como Israel, Colômbia, Afeganistão e Serra Leoa. Ver o estudo sobre *O Estado da paz e a evolução da violência. A situação da América Latina* desenvolvido pelo Centro Internacional de Investigação e Informação para a Paz das Nações Unidas (2002).

“A violência generalizada situa-se na confluência de duas lógicas, que é importante distinguir. A primeira refere-se a transformações no plano social propriamente e aos efeitos que daí derivam, do ponto de vista da formação de uma conflitualidade urbana de novo tipo. A segunda refere-se à inépcia das instituições encarregadas de garantir a ordem pública e ao seu despreparo diante das novas exigências da vida na democracia” (Peralva, 2000, p. 177).

Como acontece com os indicadores de renda, a distribuição da violência também revela um forte caráter regional. Estados da região Nordeste aparecem com frequência nas pesquisas, liderando os índices de violência. De acordo com a *Pesquisa Mapa da Violência IV*, divulgada pela UNESCO (2004), dos nove estados nordestinos, dois (Pernambuco e Alagoas) aparecem no ranking dos mais violentos. Pernambuco (2º. estado no ranking) lidera no Nordeste com uma taxa de 54,5 homicídios para cada 100 mil habitantes. Entre as capitais, Recife lidera com 90,5 homicídios para cada 100 mil habitantes, seguida por Maceió (61,3) e Aracajú (54,4) ¹⁵³.

Os impactos sociais desse fenômeno junto às famílias e à população, em geral, ainda são pouco pesquisados (Pereira, Rondelli, Herschmann, 2000; Sodré, 1992). Apesar disso, há um consenso de que as causas básicas da mortalidade pela violência em nosso país, encontram-se ligadas aos níveis de desigualdade, pobreza, impunidade, ao avanço do tráfico de armas e drogas, assim como à aparente fragilização dos valores sociais da justiça, solidariedade e igualdade de oportunidades.

Mas, nenhuma dessas causas justifica a baixa prioridade com que as políticas públicas, inclusive as de educação, vêm tratando a questão. Só muito recentemente, a

¹⁵³ Os dados também demonstram que as áreas urbanas com piores desempenhos no que se refere às mortes violentas são aquelas que também concentram maiores contingentes de pobres. São Paulo, Rio de Janeiro, Vitória e Recife são exemplos comumente citados. Em Pernambuco, apenas 0,6% da população ganha mais de 20 salários mínimos (Schilling, 2004).

temática “violência urbana” começou a ganhar espaço na agenda pública brasileira ¹⁵⁴. No ano de 2001, a Comissão de Desenvolvimento Urbano e Interior da Câmara dos Deputados resolveu criar uma Subcomissão Especial para tratar do tema Violência Urbana e Segurança Pública. A subcomissão foi instalada em junho de 2001. Foram realizadas quatro audiências públicas que contaram com a participação de parlamentares, governo, especialistas e representantes do movimento popular que tratam da questão da violência urbana ¹⁵⁵.

Após as audiências foi realizado o *Seminário Nacional sobre Violência Urbana e Segurança Pública*, nos dias 30 e 31 de outubro de 2001, que se encerrou com a elaboração da Carta de Brasília ¹⁵⁶. Os signatários da Carta de Brasília assumiram, por um lado, a existência de uma vontade política de diversos atores de compreender o fenômeno da violência na sociedade atual, e, por outro, uma disposição para se analisar suas causas e conseqüências numa visão inter-setorial.

Apontou-se, também, para a necessidade de construção de consensos, que favorecessem o planejamento e a execução de políticas públicas de ampliação da

¹⁵⁴ Em junho de 2000, o Governo Federal iniciou um Plano de Integração e Acompanhamento dos Programas Sociais de Prevenção à Violência (Piaps), com o objetivo de concentrar ações de inclusão social nos municípios apontados como líderes em homicídios de jovens entre 15 e 24 anos (cerca de 34,1 milhões ou 17,3% da população brasileira). A meta era diminuir esses índices e contribuir com a proteção social das famílias mais vulneráveis (Schilling, 2004). O Piaps que era, na verdade, a medida de número 121 do Plano Nacional de Segurança Pública ¹⁵⁴, tinha por alvo focalizar 49 programas sociais pulverizados em 13 Ministérios, incluindo desde o programa Bolsa Escola até programas de incentivo ao esporte e ao lazer.

¹⁵⁵ A primeira audiência foi realizada no dia 14/08/2001 com o tema “Diagnóstico da Violência Urbana no Brasil”, a segunda no dia 11/09/2001 sobre “Saúde e Violência no País”, a terceira com o tema “Políticas de Segurança Pública de Estados e Municípios Brasileiros”, realizada em 19/09/2001 e finalmente, no dia 26/09/2001, a audiência pública que teve como tema “Perspectivas de Implementação de uma Política Integrada de Combate à Violência”.

¹⁵⁶ Nesse documento ficou acordada a realização de seminários regionais entre os dias 10 de maio e 10 de junho, nas seguintes cidades: Belo Horizonte (Minas Gerais sede da Regional Sudeste), Recife (Pernambuco sede da Regional Nordeste), Curitiba (Paraná sede da Regional Sul), Goiânia (Goiás sede da Regional Centro-Oeste) e Belém (Pará sede da Regional Norte), envolvendo os poderes executivos e organizações da sociedade civil. O Seminário propôs como temáticas norteadoras do debate no âmbito nacional: 1) Diagnóstico da situação regional da violência, com dados comparativos entre cidades e regiões; 2) Epidemia da Violência; 3) Violência e desenvolvimento urbano; 4) Violência e educação – um enfoque sobre a formação das crianças e jovens nos lares e escolas; 5) Violência e Segurança Pública; 6) Violência Urbana e; e 7) A sociedade civil e a Violência – experiências regionais de entidades não governamentais na área de controle da violência urbana.

relação do Estado com os espaços da sociedade civil, enquanto caminho para pensar novos parâmetros nas ações do poder público na problemática da violência urbana. Essas novas orientações devem-se à constatação de há uma nova fenomenologia da criminalidade e da violência no Brasil (Zaluar, 2004). Se, por um lado, é verdade que as regiões que mais acumulam as consequências da urbanização desordenada são as que revelam também a maior visibilidade da privação relativa, reforçando a crença de que nessas áreas há uma maior motivação para ações desviantes. Por outro lado, “essa motivação desviante, para se efetivar” precisa sofrer

“os efeitos combinados das novas formas de organização familiar, dos novos padrões de consumo, do novo etos do trabalho, do hedonismo, do sistema escolar, das políticas públicas para o menor e para o usuário de drogas, da crise institucional e de presença de uma organização criminosa que se fortaleceu ao longo de toda a década de 1980” (p. 29).

Compreende-se ainda que a violência não é inerente ao ser humano e sim um comportamento aprendido. Isso significa dizer que o combate à violência precisaria deslocar-se da esfera repressiva para o âmbito social e educativo ¹⁵⁷. Outro ponto que merece destaque nas análises que têm se efetivado refere-se ao fato de que os principais afetados pelo novo crescimento da violência urbana são principalmente os adolescentes e os jovens adultos (77% das vítimas). O índice de homicídios de jovens aumenta principalmente entre as pessoas com idade entre 10 e 24 anos ¹⁵⁸.

Enquanto a taxa de mortalidade da população brasileira caiu de 633 em 100.000 habitantes em 1980, para 573 em 2000, a taxa referente aos jovens cresceu, passando de

¹⁵⁷ Nesse contexto, emergiu a sugestão de se criar junto ao Congresso Nacional um Fórum Permanente de Diálogo e Aprendizado Coletivo na Superação da Violência, com o objetivo de estimular uma “cultura da paz” enquanto elemento definidor dos processos educativos de crianças, adolescentes e jovens, e definir uma Política Nacional de Educação em Direitos Humanos (Lucinda, Nascimento e Candau, 2001).

¹⁵⁸ Um problema que não é exclusivo da sociedade brasileira (Freitas e Papa, 2003).

128 para 133 no mesmo período. Não se trata, porém, de apenas um aumento quantitativo. Alterou-se a própria configuração dos padrões de mortalidade. As epidemias e doenças infecciosas que eram as principais causas de morte, entre os jovens, foram substituídas pelas chamadas “causas externas”, principalmente os acidentes de trânsito e os homicídios. Essas últimas “diferem das causas endógenas por serem provocadas diretamente por uma intervenção humana”. Assim,

“Enquanto a população em geral apresenta, em dados de 2000, uma taxa de mortalidade por causas violentas de 48,15 casos em cem mil habitantes, entre os jovens essa taxa é de 74,42 em cem mil jovens. Dentre as causas violentas, os homicídios são a principal: as vítimas de homicídios são, preponderantemente, jovens na faixa dos 15 aos 24 anos. Considerando uma esperança de vida de 65 anos, são aproximadamente 45 anos de vida produtiva de um contingente de 15 mil jovens mortos que todos os anos o Brasil contabiliza em suas perdas materiais” (Waiselfisz, 2004, p. 152-53).

Segundo o *Mapa da Violência II: os jovens do Brasil* publicado pela Unesco (2000), o Nordeste é a região com menor taxa de mortalidade por causas violentas, com 52,14 mortes em cem mil jovens. No entanto, a região apresenta uma forte heterogeneidade, contendo ao mesmo tempo o estado com o menor índice do país (Maranhão, com 21,34) e a segunda maior taxa nacional (Pernambuco, com 127, 97). Entre os jovens homens, a taxa de mortes por causas violentas ultrapassa 200 casos em cem mil. Em Pernambuco, por exemplo, são 234,36. No primeiro mês do ano de 2001, foram registrados 453 assassinatos na Região Metropolitana do Recife, 29 apenas em 72 horas. Em 2003, foram contabilizados 3.754 homicídios.

O Diário de Pernambuco publicou, em 2004, uma série de reportagens enfatizando a sensação de impunidade e de medo compartilhada, sobretudo por quem vive nas regiões de periferia e que vem sendo fortemente afetadas pelos crimes

praticados, principalmente, por adolescentes e jovens ¹⁵⁹. Uma das características no envolvimento desse segmento com a violência é o fato dos homicídios praticados (pelos e contra os jovens), serem crimes cometidos entre desconhecidos em locais públicos.

Alguns exemplos citados na mídia local ilustram bem essa situação. No dia 27 de abril de 2004, sete adolescentes (quatro homens e três mulheres) foram assassinados a tiros. Quatro das vítimas moravam em uma comunidade próxima a Universidade de Pernambuco – UPE, em Santo Amaro. De acordo com o Núcleo de Apuração de Homicídios Múltiplos (Neham), o caso apresentava sinais de extermínio motivado por disputas relacionadas ao tráfico de drogas. No mesmo dia, no município de Jaboatão dos Guararapes, agentes da Delegacia de Homicídios buscavam informações sobre o assassinato de um jovem de 17 anos morto a tiros por um desconhecido. Apesar de residir na comunidade onde o crime foi cometido, ninguém “soube” informar as razões para o crime. Outro corpo, dessa vez, não identificado, aparentando 25 anos foi assassinado em São Lourenço. As investigações não puderam determinar se era um caso de “queima de arquivo” ou assalto seguido de morte.

Esse tipo de crime vem se difundido por todo o Estado. Os relatos impressionam, sobretudo, pela crueldade com que eles são praticados. A impressão é a de que “algo está se rompendo gravemente no tecido social, na rede de relações humanas da sociedade brasileira” (Jornal do Comércio, 11/06/2003).

Nas comunidades da periferia a situação é ainda mais grave, pois têm crescido os conflitos provocados por divisões de território entre quadrilhas de traficantes e/ou assaltantes. Esses grupos compostos por um número restrito de pessoas, em geral

¹⁵⁹ Em 2003, o Jornal do Comércio, registrou em apenas um final de semana, 23 homicídios, incluindo o caso que obteve repercussão nacional de duas adolescentes de classe média alta, ambas com 16 anos, mortas brutalmente com tiros na cabeça, e abandonadas em um canavial no município de Ipojuca, próximo a uma das praias mais conhecidas do Estado (11/06/2003).

jovens, se organizam com a finalidade de desenvolver atividades ilegais, visando o enriquecimento rápido de seus integrantes. Eles têm como uma de suas características o fato de se organizarem em “rede” (Zaluar, 2004). As atividades ocorrem por meio de relações interpessoais ancoradas no segredo e nos acordos tácitos. As relações de lealdade e reciprocidade, entretanto, são impostas pela ameaça constante de violência.

1.1 Formação Social e Integração Perversa: Estudo de Caso na Comunidade do Coque¹⁶⁰

A comunidade do Coque é reconhecida, no cenário local, exatamente por carregar esse tipo de grupo em seu tecido social. Na década de 1990, o bairro tornou-se um “problema” para o sistema público de segurança. Em 1996, foram 56 pessoas assassinadas. Dessas 26 morreram por envolvimento com quadrilhas da comunidade e 50% dos mortos tinham menos de 21 anos. Representada como a “morada da morte” (Diário de Pernambuco, 12/01/1997), o Coque vem assistindo a um crescimento no grau de violência entre os jovens. A disputa pelo tráfico de drogas e armas é apenas uma das causas dos crimes de morte. Reagir a um assalto ou simplesmente “mexer com a mulher dos outros” pode acabar em homicídio. A escolha do bairro do Coque como objeto de estudo não foi, portanto, uma decisão arbitrária.

O processo de ocupação da comunidade insere-se na lógica de desenvolvimento das periferias das grandes cidades brasileiras, acompanhando a dinâmica de urbanização do país. Além disso, a comunidade vivenciou um processo complexo de

¹⁶⁰ A definição clássica de bairro é a denominação de cada uma das partes com que se costuma dividir a cidade, para facilitar a orientação das pessoas e o controle administrativo dos serviços públicos (como correios e limpeza). Em nosso trabalho, expressões como bairro e comunidade expressam a identidade cultural de um determinado conjunto populacional. No Recife, muitos bairros têm origem nos engenhos situados às margens do rio Capibaribe. A última delimitação de limites de bairros na cidade do Recife aconteceu em 1988, com o decreto municipal No. 14.452.

expansão, crise e reconfiguração das suas práticas associativas, o que permitiu analisar a situação local com o processo de desenvolvimento dos movimentos sociais urbanos vivido nas últimas décadas.

O Coque é uma favela da periferia do município do Recife, situada entre os bairros de São José e Afogados, no Estado de Pernambuco. A comunidade localiza-se a cerca de 2,5 Km do centro do município do Recife e a 3,5 Km do bairro da Boa Viagem, entre os ambientes da planície e o litoral. A região é caracterizada como “baixo estuário” em função das marés que lhe circunscrevem ¹⁶¹. Trata-se, na verdade, de uma ilha. A chamada “Ilha Joana Bezerra” ou antiga “Ilha de Anna Bezerra” (nome de uma antiga moradora da área).

Segundo o Censo 2000, a população estimada é de 12.755 mil habitantes, sendo 6.121 homens e 6.634 mulheres. No entanto, levantamentos diretos realizados, pela Empresa de Urbanização do Recife (2000), através da Diretoria de Integração Urbanística, indicam uma população de aproximadamente 40.000 habitantes (p. 03) distribuídos em 134 hectares.

A região começou a ser povoada no final do século XIX, tendo o processo se acelerado, em dois períodos distintos, no início dos anos 1940-50 e nas décadas de 1970-80. A maioria das famílias é constituída por antigos moradores de municípios do Agreste e da Zona da Mata do Estado de Pernambuco, que chegaram à região metropolitana do Recife há cerca de 50 anos.

Relatos orais coletados junto aos moradores confirmaram que a área era revestida com vegetação de mangue e também árvores frutíferas, mas foi sendo

¹⁶¹ O acesso à comunidade é feito pela Avenida Agamenon Magalhães, uma das principais vias de comunicação da Região Metropolitana do Recife, no sentido da região Sul, em direção a Estação do Metrô Joana Bezerra.

destruída com os aterros sucessivos. As primeiras habitações localizavam-se em um Engenho de propriedade atribuída ao Barão Correia de Araújo.

Do ponto de vista histórico, a região em que se insere a comunidade foi palco de eventos significativos na vida política do país, pois foi na área do aterro de Afogados, que compreende desde a Rua Imperial até o Largo da Paz, que as tropas republicanas e as forças da corte travaram combates durante a Confederação do Equador (1824) ¹⁶² e também na Intentona Comunista (1935) ¹⁶³.

Em agosto de 1983, o Coque tornou-se uma ZEIS (Zona Especial de Interesse Social), através de Decreto Municipal No. 11.160. Apesar da existência de um Plano Diretor, desde essa época, a qualidade de vida no bairro e o atendimento das necessidades básicas de infra-estrutura, saúde, educação, saneamento e segurança são bastante precários.

As intervenções públicas, nas duas últimas décadas, incluem a pavimentação e a drenagem de algumas ruas, a construção das habitações em alvenaria, abertura do viário, esgotamento sanitário, construção dos Colégios Municipais Costa Porto e Josué de Castro, pesquisa sócio-econômica e capacitação das lideranças locais para explicar à população o processo de regularização fundiária. Mas, essas intervenções não contemplaram a comunidade como um todo. A área conhecida como “Areinha”, por exemplo, nunca sofreu qualquer tipo de ação organizada do poder público. Em outras áreas, foram realizadas apenas pesquisas.

Além disso, reivindicações antigas são sempre adiadas por falta de recursos: a recuperação da área verde, a construção de espaços e equipamentos de lazer, a

¹⁶² Movimento que pretendia instalar uma forma republicana de governo, fortemente rechaçado pelo Imperador D. Pedro I, do qual resultou o desmembramento de parte do território pernambucano, cuja figura líder foi Frei Caneca executado no Forte das Cinco Pontas em 13 de janeiro de 1835.

¹⁶³ Levante comunista liderado, nacionalmente, por Luís Carlos Prestes e que no Recife foi marcado pela tentativa de Gregório Bezerra, filho de camponês e integrante do Exército, de tomada do Quartel General, e que se tornaria um dos principais líderes do PCB.

reestruturação dos canais que cortam a comunidade, bem como a relocação das famílias que ocupam suas margens. Aproximadamente 57% da população vive em estado de pobreza crítica, sobrevivendo com renda média mensal aproximada entre $\frac{1}{2}$ e 01 salário mínimo. Um índice superior ao do próprio Estado que tem 53,8% da população nessa faixa de renda, conforme o *Mapa do Fim da Fome II*, divulgado pela Fundação Getúlio Vargas (FGV) em abril de 2004.

Os chefes de família, quando exerce alguma atividade remunerada, atua principalmente no setor secundário (construção civil) e terciário (borracharia, mecânica, eletricidade). Atividades com maior vulnerabilidade, tanto em termos de salários quanto em termos de estabilidade. Uma pesquisa na localidade identificou que 73% das famílias são chefiadas por mulheres, a maioria, trabalhando como empregadas domésticas, catadoras de lixo, lavadeiras de roupas e auxiliar de serviços em bares e restaurantes próximos. Das que trabalham 65% tem apenas entre 02 e 03 anos de escolaridade. Crianças, adolescentes e jovens também trabalham nas praias da região e/ou nos sinais de trânsito (Pacto Metropolitano, 2004).

Apesar de estar praticamente localizado no centro do Recife, o Coque não está integrado à vida da cidade. Há uma espécie de “barreira invisível” que funciona como um bloqueio dos projetos de desenvolvimento na área. Um dos motivos apontados pelos moradores para essa situação deve-se justamente à fama de ser uma comunidade violenta. Representada dessa forma, os moradores encontram-se enredados em um ciclo vicioso. Ninguém colabora porque a região é violenta, e a comunidade é violenta porque ninguém contribui com o desenvolvimento da localidade. A sensação de ser discriminado é comum entre os moradores da região:

“A sociedade nos discrimina. Dizem que a área é violenta, mas ninguém oferece uma ajuda, nenhum projeto sério é apresentado para

reverter a situação. Essa fama de violência no Coque é uma bola de neve” (RF, líder comunitário).

A falta de investimentos públicos só contribuiu para consolidar essa imagem. A partir do final dos anos de 1990, no entanto, essa situação passou a ser parcialmente modificada. A comunidade está no eixo das rotas que ligam o centro do Recife ao bairro de Boa Viagem. Uma área que vem sendo considerada prioritária para o governo local. O chamado “Complexo Joana Bezerra” tem obtido uma atenção especial dos governos que investiram R\$ 40 milhões na construção de um Fórum, R\$ 27 milhões em obras de expansão do metrô e R\$ 20 milhões na construção de um novo sistema viário. Recursos privados também foram alocados alterando, radicalmente, a paisagem da região. Em 1999 foram investidos cerca de 100 milhões de reais na consolidação do Pólo Médico do Recife, hoje, referência para todo o Nordeste. Mais recentemente foi inaugurado o Hospital da Associação da Criança Deficiente (AACD).

Essas ações, ao mesmo tempo, em que contribuíram para melhorar a oferta de serviços públicos no bairro, acabaram por fornecer uma visibilidade a problemas antigos enfrentados pelos moradores locais. O principal deles, sem dúvida, refere-se ao aumento significativo da violência motivada pela expansão do narcotráfico na localidade. Nos primeiros três (03) meses do ano de 2003, a Delegacia de Afogados que investiga os crimes na área, registrou 107 assaltos à mão armada, com 127 vítimas.

Uma estratégia comumente utilizada pelos grupos que cometem essas ações é o bloqueio no trajeto dos veículos. São utilizados pneus, carroças, pedras e mesmo crianças para fazer os motoristas desacelerarem os carros. As poucas vítimas que resolvem denunciar os casos confirmam a situação:

“Foi tudo muito rápido, eu fui surpreendido com um homem em uma cadeira de rodas passando na frente do meu carro perto da estação do

metrô. Assim que eu parei, o cara se levantou da cadeira de rodas e anunciou o assalto” (JCP, 41 anos, comerciante).

“A gente sempre passa muito tenso por aqui. Já fui roubado por dois meninos. Eles aproveitam o trânsito lento nos momentos de maior engarrafamento e levam tudo” (A.M.C., 39 anos, auxiliar de contabilidade).

Esse último depoimento revela um fato bastante conhecido dos moradores da região. Com os congestionamentos comuns na localidade, grupos de jovens armados aproveitam o trânsito mais lento para abordar e assaltar os motoristas. Mas não são apenas as pessoas que precisam utilizar o Complexo Viário Joana Bezerra que são vítimas em potencial dos assaltos. Muitos são funcionários de empresas instaladas na área e até mesmo servidores dos órgãos governamentais que trabalham no local.

“A gente estava trabalhando aqui no canteiro de obras do metrô, próximo à rua Imperial, quando um homem armado entrou e sem mais nem menos levou os celulares e os relógios dos trabalhadores. Nem os engenheiros que trabalham supervisionando escaparam” (EFS, 46 anos, tratorista).

Nem mesmo os policiais que atuam nas proximidades escapam da violência. Segundo o soldado da Polícia Militar RCAB, 37 anos, ele só não foi executado porque

“os bandidos não abriram minha carteira na hora do assalto, eles não viram a minha identidade policial. Eram três menores. Jogaram um tonel na rua e me renderam com dois revólveres e uma pistola. Eu estava armado, mas sem farda, então, preferi não reagir”.

Dentro da comunidade a situação também é de insegurança. Os poucos pontos comerciais (pequenas padarias e mercados) são gradeados e o único posto policial instalado, nos anos 1980, nunca funcionou. As viaturas restringem-se a patrulhar as áreas externas à comunidade.

No entanto, segundo a Secretaria de Defesa Social os crimes na área estão diminuindo. Compreensão que contraria os fatos registrados na mídia impressa e televisiva, bem como os dados divulgados pelo próprio sistema de segurança ¹⁶⁴. Durante os anos de 2000, 2001, 2002 e 2003, o Coque foi uma referência constante sobre a criminalidade e a violência no Estado. A imprensa, reiteradamente, tem associado a comunidade com a expressão “criminoso”, tratando o bairro como um local onde se aglutinam diversos “bandidos sociais” ¹⁶⁵.

Nesse sentido, procurou-se compreender a aceitação, pelos moradores, não da violência em si, mas dos atos violentos, principalmente, quando são praticados por familiares, parentes, vizinhos e amigos. A percepção inicial era que essa situação mantém uma relação ambivalente com a forma como o bairro é representado (estigmatizado) externamente. A idéia, portanto, era resgatar a gênese desse “ciclo de violência” e suas transformações recentes, para entender com maior precisão os impactos sobre as redes sociais de educação na localidade.

A violência no Coque vivenciou, historicamente, um percurso singular quando comparada com outras comunidades e periferias brasileiras. Ao contrário da figura do “malandro” (Zaluar, 2004; Souza, 1999), por exemplo, que viveu no Rio de Janeiro até meados da década de 1960 e todo o seu imaginário boêmio, interferindo na vida cultural carioca, a periferia do Recife conheceu uma outra personagem pouco explorada pela literatura sociológica: a figura do “capanga”.

¹⁶⁴ Informações fornecidas pela Secretaria de Defesa Social do Estado indicam que 50% dos crimes ocorrem entre 15 e 19h e 20% dos roubos entre 11 e 13h. Os pontos considerados críticos são: a estação Joana Bezerra, a Rua Cabo Eutrópio, a Rua Imperial, a Avenida Sul (sob o viaduto) e a Ponte Joaquim Cardoso na Travessa do Raposo.

¹⁶⁵ Segundo Hobsbawn (1997), “o banditismo social é um fenômeno universal e virtualmente imutável”. É mais do que a pobreza, constitui um “gesto de vingança”, um sonho vago e indeterminado de poder que funciona, também, para “justificar os próprios erros individuais” (p. 37). Por essa razão, procuramos investigar a assimilação dessa forma de atividade pela comunidade.

O capanga surge na passagem do século XIX para o século XX, quando o modelo agrário-exportador passa a ceder espaço para as práticas sócio-espaciais do comércio na área central da cidade do Recife ¹⁶⁶. O comércio associado às atividades portuárias atraiu uma complexa rede de negócios – formais e informais (Campos, 2002). Essas atividades constituíram-se em um importante elo de repasse da produção canavieira (oriundo da Zona da Mata) e, posteriormente, do algodão (produzido em sua grande parte no Agreste) para o mercado externo.

Uma das conseqüências dessa dinâmica resultou na contratação pelos donos dos engenhos locais de homens armados, os chamados “capangas”, para garantir a segurança do transporte e da própria venda dos produtos no porto do Recife. Segundo Freyre (1961), esses indivíduos passaram a se localizar nas proximidades do Bairro de São José, justamente, onde “o Recife como que se orientaliza” (p. 161), nas áreas contornadas pelos braços do Rio Capibaribe.

Essas comunidades eram procuradas, pelos capangas, não apenas por sua proximidade com o porto, mas também pela quantidade de bares e prostíbulos encontrados na área. Assim, ainda de acordo com Freyre, antes de se tornar o bairro da pequena burguesia, “mais sociável que a grande; (pois) é gente que de noite vem conversar, sentada em cadeiras de vime e espreguiçadeiras de lona, à calçada, à porta da casa” (p. 163), o Recife antigo passou a aglutinar “valentões, capangas e desordeiros” (p. 164).

¹⁶⁶ Nesse sentido, o capanga emerge em associação com um outro elemento figurativo local que é o mascate. O termo “mascate” originou-se no porto da Península Arábica, indicando pejorativamente, para os habitantes de Olinda, os portugueses comerciantes que moravam no Recife no período colonial. Posteriormente, o termo ficou associado ao comerciante de baixo poder aquisitivo que desde o século XVIII faz parte do lado popular da história da cidade. Até a década de 1950 o mascate era um tipo de comerciante não legalizado, que vendia suas mercadorias em baús dependurados nos ombros ou em caixas de madeira, aberta, conduzida pelas mãos, anunciando com gritos e sons de instrumentos artesanais através das ruas da cidade (Campos, 2002, p. 07).

Toda a área que vai do bairro de São José até a região dos Coqueiros (Cabanga, Coque), ficou conhecida como um foco de desordens. Os moradores foram denominados de “cocudos”, ou seja, gente brava, de cabeça dura, facilmente voltada para ações de valentia e demonstração pública de poder. Por ser comum o uso de armas pelos capangas, esses locais passaram a ser evitados pela população, sobretudo, no período das eleições que eram realizadas com muito “barulho e facada”, onde até as procissões religiosas eram formadas pela chamada “gente navalhada” (Idem, p. 164).

Com a consolidação do setor comercial, muitos dos antigos capangas vindos do interior do Estado passaram a se estabelecer definitivamente nessa região. Mediante um processo de ocupação espontânea, eles deram início à construção dos chamados *mocambos* (Campos, 2002, p. 06). Alguns chegaram inclusive a mudar de “profissão”, passando a atuar como pequenos comerciantes.

É, portanto, com a transfiguração desse personagem que, nos anos de 1960/70, emerge uma figura mais universalizada do “bandido social” na localidade. Esse último, “apareceu quando a contravenção e o crime tornaram-se eles mesmos grandes empreendimentos mercantis” (Zaluar, 2004, p. 61).

O representante emblemático dessa metamorfose da figura do “criminoso” na comunidade ficou conhecido como “Galeguinho do Coque”. Um personagem que já surgiu “midiático”, ocupando o espaço da imprensa local e promovendo a “fama” que o Coque carrega até os dias atuais. Em meados dos anos 1970, José Everaldo Belo da Silva, considerado um menino “boa pinta e muito inteligente”, natural de uma família de agricultores de São Benedito do Sul (a 180 Km do Recife na Mata Sul), mudou-se para o Recife. A partir dos 16 anos, ele passou a praticar pequenos furtos na região comercial-portuária. Em pouco tempo, ele se tornou conhecido pelos assaltos e crimes cometidos, inclusive fora do Estado de Pernambuco.

Em 1971, o Galeguinho já era perseguido pelas polícias de quatro Estados nordestinos. Acuado, procurou a comunidade do Coque para se esconder. Com a dificuldade da polícia para se deslocar na região de manguezal, cercada por barracos e mocambos, ele conseguiu “enganar” o sistema de segurança durante quatro anos. Nesse período, criou uma rede clandestina de informações para confundir a polícia, fazendo uso inclusive de “menores”.

O Galeguinho do Coque foi preso em 1975, aos 19 anos. Na prisão, converteu-se em um homem religioso. Ao ser libertado, casou e abriu um negócio comercial no Alto do Jordão. Ele foi encontrado assassinado, anos depois, no município de Moreno. Ao lado do cadáver havia uma bíblia contendo um revólver calibre 38. As investigações não foram concluídas e o motivo da morte permaneceu indeterminado.

No entanto Galeguinho conseguiu instaurar um outro modo de exercer as atividades criminosas no interior da comunidade do Coque. Sua atuação normalmente era externa. A comunidade foi utilizada apenas como uma espécie de refúgio. O silêncio da população local era retribuído com a ausência de crimes. Segundo os moradores mais antigos, ele era visto inclusive como um “benfeitor dos pobres”:

“Teve um dia que ele assaltou uma carga de leite em pó e distribui pro pessoal aqui da comunidade. Foi uma festa. Todo mundo comemorou e quando ele passava normalmente falava com a gente, dava bom dia. Era uma pessoa que tinha muito respeito com as pessoas aqui de dentro” (EML, 76 anos, moradora da comunidade).

“Eu não vou dizer que ele não roubava, ele roubava mesmo. Andava com um grupo de homens que aterrorizava os comerciantes lá do centro. Mas aqui, não, aqui dentro, ele nunca mexeu num fio de cabelo dos moradores daqui. Isso a gente não pode dizer, que é até diferente desses de hoje” (CAP, 68 anos, líder comunitário).

Segundo os líderes comunitários, desse período, as práticas sociais criminosas do Galeguinho não impediam o florescimento de um espaço público associativo. Prova disso é o número de organizações comunitárias que surgiram nessa mesma época, e que segundo as lideranças jamais sofreram qualquer tipo de influência, pois sua única preocupação era “não ser ameaçado”, quer dizer, entregue aos órgãos de controle.

Embora o extermínio e o uso da violência fossem uma constante no seu grupo, a população local raramente era envolvida nos conflitos. O uso de “menores” também foi uma característica do seu grupo. Não obstante, os depoimentos afirmam que ele não tinha o hábito de cooptar os jovens. Os que participavam das atividades eram vistos como os que “já sabiam o que queriam ser”.

“Um negócio que ele nunca fez era arrastar os meninos para o mal caminho. Os que seguiam ele sabiam muito bem o que estavam fazendo. Ele não fazia nenhum tipo de pressão pra atrair os jovens daqui da comunidade. Mas você sabe como é. Em todo lugar tem esses meninos assim... esses que já tem essa intenção, que gosta de se envolver com essas coisas” (CAP, 68 anos, líder comunitário).

A atuação do Galeguinho era correspondida, parcialmente, com uma aceitação silenciosa pela comunidade das atividades realizadas por seu grupo. Advém daí as imagens que passaram a alimentar a “fama maldita” que a comunidade do Coque passou a carregar no imaginário social da região:

“O Coque passou a ser visto como um lugar onde as pessoas escondem os bandidos. Pior, é como se a gente tudo aqui fosse bandido, como se tivesse um negócio aqui dentro da comunidade que levasse as pessoas, principalmente os jovens pra o caminho da marginalidade. Quando se fala do Coque é como se falasse de um lugar maldito, um lugar onde quem nasce já sabe que não presta” (APM, 46 anos, morador da comunidade).

A mídia assumiu um papel significativo na consolidação desse tipo de representação social sobre os moradores da comunidade.

Em 1975, o Diário de Pernambuco publicou uma reportagem sobre a vida dos habitantes do Coque. Após uma breve descrição da paisagem local, o jornal enfatizava que a comunidade havia se transformado “num amontoado de ruelas de difícil acesso, onde não raro nos deparamos com crianças que partilham restos de comida com porcos e outros animais”. Mas, não era a fome o elemento caracterizador da vida local:

“Desemprego, prostituição, promiscuidade são fatores que concorrem para a marginalização dos habitantes do Coque. Na escuridão da noite, e, às vezes, em plena luz do dia, nenhum motorista de táxi se arrisca a entrar na já conhecida ‘área de marginal’, e geralmente deixa seu passageiro na linha férrea, quando não lhe pede para descer antes mesmo, na Rua Imperial. O Coque passou para a história policial do Recife, com seus bandidos, suas mulheres de vida fácil e suas crianças iniciantes na vida do crime” (Diário de Pernambuco, 27/07/1975).

Os discursos veiculados pela imprensa expressam uma tendência para relacionar diretamente a comunidade com a presença no seu interior de “grupos marginais”. Além disso, a violência aparece de forma naturalizada. Os fatos são simplesmente descritos sem grandes mediações que explicitem as causas da situação vivida pelos moradores. No ano de 1976, o Diário de Pernambuco publica uma outra reportagem com um título bastante sugestivo: “Coque não muda: fome, crime e promiscuidade. Mas continua divertido”. Trata-se, na verdade, de uma crônica que visa descrever o ambiente social da favela:

“Sol quente, lodaçal e miséria humana. Grupos de homens desocupados conversam ou jogam damas numa sombra qualquer. Mulheres penteiam umas às outras os seus cabelos. São mal cuidadas, dentes estragados, vestidos e jeito de falar rotos. Crianças chafurdam na lama com suas armas de brinquedo em punho. Fazem pose para o fotógrafo, sorrindo e empunhando o arsenal. Despenteadas, sujas, catarro escorrendo no nariz. Mais lama fedorenta ao fundo. Alguns mocambos estão semi-destruídos. O clima parece tranquilo, a comunidade parece já estar acostumada a miséria e a violência do local” (Diário de Pernambuco, 19/09/1976).

Esse modo de abordar a comunidade constituiu imagens que passaram a circular no espaço social, mais amplo, consolidando sentidos e significados sobre a vida no interior do bairro. Essas imagens quase sempre vinham acompanhadas da apresentação de “depoimentos” e “casos modelos” que serviam para confirmar e generalizar a situação dos moradores, em comparação com outras áreas do Recife. Uma reportagem publicada, poucos dias antes do Natal de 1976, ilustra essa situação:

“Elias Gonçalves e dona Ilda têm cinco filhos. Eles formam a família modelo do Coque. Ele vive de ganchos e, atualmente, está sem nenhum. Não tem dinheiro nem para comer. Já mandaram dois filhos para a casa da sogra, que mora pertinho, na Rua Cabo Eutrópio, no Coque mesmo, e os outros continuam no barraco, comendo o que aparece de vem em quando. A menina mais nova, de apenas um ano e meio, está com sarampo. Todas as crianças têm a expressão de tristeza e abandono, reflexo dos sentimentos maternos, pois dona Ilda, preta, magrinha e maltratada, estampa na face o sofrimento das mulheres do povo. E enquanto lava roupa na bacia, ela comenta com toda a franqueza: ‘Aqui não vamos ter nada de Natal. Nem pensamos nisso. Nem sei se teremos o que comer. Meu marido tem todos os documentos, mas está desempregado. A situação é grave, mas não é só com a gente não. É com a vizinhança toda. Por isso, o consolo é maior’ (Diário de Pernambuco, 20/12/1976).

Esses relatos contrastam a vida nos bairros de classe média e alta e os “mais humildes”, como o Coque, nos quais Roberto Braz, 09 anos só sabe que Natal “é uma árvore cheia de bolas” porque é um dos “privilegiados que freqüentam a escola Joaquim Nabuco na comunidade”. Sua amiga, Irismar Pereira da Silva, que não estuda, não soube responder o que é o Natal. No entanto, ambos, “andam descalços e estão acostumados com isso. Não se sentem revoltados e nem mesmo sonham com alguma coisa diferente para o Natal, simplesmente por acharem que o Natal não é nada”. Além de servirem para corroborar as descrições que são produzidas sobre a região, esses depoimentos objetivam uma descrição psicológica dos moradores:

“Nenhum dos entrevistados acredita em melhorias no Coque. Este clima de pessimismo é generalizado. Nem mesmo com a chegada do ano novo, João Luis da Silva, não hesitou em afirmar: ‘pode escrever aí que vida de pobre é feito a cantiga da perua, de pior a pior’. Isaura da Silva, quatro filhos, conseguiu arrumar ‘cartão’ para dois deles. Isso significa que as crianças vão até um centro espírita para receber ‘presentes’. Mesmo assim, ela diz que ‘é uma tristeza o Natal no Coque. Não tem nada, nem sequer uma festinha para alegrar o povo, que vive sofrendo o ano todo’” (Diário de Pernambuco, 20/12/1976).

O conjunto de reportagens consultado, na imprensa local, constitui o arquivo de toda uma época. Entretanto, estamos diante de um discurso permeado por jogos de linguagem que são organizadores da “verdade” implícita no que é apresentado como pura descrição da realidade (Pandolfi & Grynszpan, 2003). Ao considerar a violência como algo natural, que simplesmente existe na comunidade, corre-se o risco de ocultar o referencial histórico-social que lhe é subjacente.

Transforma-se a descrição desses fatos em julgamentos oriundos da moralidade vigente que marca os “diferentes” como sendo os “marginais”. Contribui-se, assim, para projetar um estigma (Goffman, 1988) que produz uma identidade social. Mais ainda. As representações são utilizadas para prever o comportamento dos indivíduos e justificar a adoção de atitudes específicas. Como o que se prevê é quase sempre ameaçador, a defesa antecipada é a agressão ou a fuga. Desse modo, o preconceito acaba por armar o medo que dispara a violência, alimentando um ciclo perverso de exclusão.

“Essa é a caprichosa incongruência do estigma, que acaba funcionando como uma forma de oculta-lo da consciência crítica de quem o pratica: a interpretação que suscita será sempre comprovada pela prática, não por estar certa, mas por promover o resultado temido. Os cientistas sociais diriam que se este é um caso típico de ‘profecia que se autocumpre’” (Soares, 2004, p. 133).

Isso é confirmado pelos próprios moradores:

“É como se todos nós fossemos ex-presidiários que não podemos conviver com o resto da sociedade. Mesmo sem ter cometido nenhum crime, o morador do Coque é obrigado a carregar esse fardo” (LMS, 39 anos, líder comunitário).

No início dos anos 1990, as imagens veiculadas sobre o Coque sofrem um deslocamento. A ênfase na descrição física do ambiente e nos comportamentos dos moradores é substituída pelo registro dos fatos relacionados com a violência propriamente dita. Nesse momento, ressalta-se o número de pessoas mortas ou assaltadas, e, sobretudo, a crueldade com que os atos são realizados. Um levantamento das reportagens permite vislumbrar essa mudança:

Quadro 02 – Levantamento das Reportagens Publicadas sobre o Coque na Imprensa Local

Jornal do Comércio	10/11/1996	Merendeira perdeu dois filhos no Coque. Rotina violenta na Escola José da Costa Porto.
Jornal do Comércio	12/01/1997	Coque: a morada da morte. Bairro teve 58 homicídios no ano passado.
Diário de Pernambuco	27/01/1997	Sorveteiro Assassinado sobre Telhado da Escola
Jornal do Comércio	14/03/1999	Briga pelo controle do tráfico divide o Coque em zonas sem lei. Os moradores ficam reclusos em suas áreas.
Folha de Pernambuco	28/02/1999	Coque mergulhado na violência. Traficantes matam os adversários pela disputa de pontos de venda de drogas.
Folha de Pernambuco	15/05/2000	Ladrões atacam no Joana Bezerra. Assaltantes são avisados dos congestionamentos por crianças e aproveitam para roubar motorista.
Diário de Pernambuco	10/08/2001	Crianças usadas para assaltos em viadutos. Menores informam engarrafamentos no Joana Bezerra.
Jornal do Comércio	16/03/2003	Ilha Joana Bezerra sitiada pela violência.
Jornal do Comércio	14/11/2004	A guerra das crianças. Gangues dividiram o Coque em seis áreas na disputa por pontos de assalto.

A análise do conteúdo dessas reportagens revelou alguns elementos esclarecedores a respeito da mudança nos padrões da violência.

O primeiro ponto refere-se à expansão quantitativa dos grupos associados ao crime organizado. Após a morte do Galeguinho do Coque, o mapa local da violência alterou-se. O grupo liderado por ele subdividiu-se, dando origem a várias gangues. Diminuíram as ações de assalto e roubo fora da comunidade, comuns nas décadas de 1970 e 1980, e teve início um envolvimento crescente dos grupos locais com a venda de drogas, sobretudo, para os bairros da Zona Sul.

Tornou-se comum, nessa época, a presença de pessoas de outros bairros, inclusive turistas, entrando no Coque para obter e/ou consumir drogas. Esse processo acabou por desencadear uma disputa acirrada, entre as várias gangues, pelo controle do tráfico na região. As mortes violentas passaram a ocorrer dentro da própria comunidade ¹⁶⁷. A comunidade passaria a “recuperar” sua fama de bairro violento, sendo popularmente conhecida como a “Boca” em referência ao comércio de drogas já bastante ativo na localidade. Até o início de 1996, quem dominava a área, com o comércio de maconha, era um jovem conhecido como “Marco da 12”. Com sua morte, em um conflito com a polícia, no ano de 1997, desencadeou-se uma nova disputa pelo domínio total da área entre os grupos de “Nego-Pé-de-Quenga”, líder da gangue da Vila ou Ilha de Jesus; “Quel”, da Realeza; “Pedro Pesão”, da Vila, localizada no centro do Coque; e os remanescentes do grupo do próprio “Marco da 12”. Nesse momento, a comunidade foi dividida em oito áreas específicas.

“Quem reside na Realeza não deve passar para a Vila. Os moradores da Vila também não podem passar para a Areinha. Essa é a lei aqui, não importa se você está envolvido ou não com o crime, você tem de obedecer, senão morre. Nós estamos vivendo como prisioneiros dentro de nossas próprias casas” (ACF, 42 anos, líder comunitário).

¹⁶⁷ Nesse contexto, em 1997, o Coque voltaria a ocupar a mídia após o assassinato de dois turistas holandeses no bairro. O crime ganhou repercussão nacional, após a revelação do nome de um dos líderes da venda de cocaína identificado como “Escobar”, homônimo do famoso traficante colombiano Pablo Escobar.

Pela primeira vez, os moradores precisaram se submeter às ordens de vários líderes distintos. A associação com o narcotráfico e o acesso quase irrestrito a armas de fogo apresentam o novo cenário para a violência no bairro. Os depoimentos revelam a nova configuração do poder criminoso.

“Depois das 22:00h é melhor não se arriscar. Vai que você seja confundido com outra pessoa. Se você for confundido com marginal pode acabar morrendo no lugar dele. Eles ficam andando armado por aí e apontam para qualquer pessoa estranha que aparece. Eu conheço gente que ta jurado de morte só porque já foi morador da favela do Caranguejo com que eles tem uma rivalidade” (RC, 23 anos, estudante).

Mas, os moradores afirmam que os conflitos passaram a ocorrer não apenas pelo narcotráfico, que se tornou uma “desculpa” para os demais crimes que são praticados, às vezes, por causa “de uma briga no jogo de futebol” (PAR, 17 anos, estudante). Segundo os líderes comunitários, “basta que você olhe diferente para um deles, prá ter confusão” (LMS, 39 anos, líder comunitário). Nesse contexto, os próprios habitantes se tornam alvos dos crimes praticados: “Até a gente se usar qualquer coisinha melhor, uma corrente, um relógio, uma bermuda de marca pode ser assaltado e morto” (AMC, 23 anos, estudante).

Em 1998, o sistema de segurança pública desencadeou ações repressivas dentro da comunidade, visando a captura dos principais líderes e a desconstrução de suas redes criminosas. Na disputa com a polícia, muitos morreram, outros fugiram. Mas como os que foram presos, acabaram sendo libertados por falta de provas, em pouco tempo, alguns grupos foram reconstruídos de uma forma ainda mais agressiva¹⁶⁸.

¹⁶⁸ Segundo um levantamento da Polícia Civil e do Ministério Público, em 2000, dos 2.917 homicídios ocorridos no Estado, apenas 138 inquéritos chegaram ao Ministério Público. Desses, somente 100 se transformaram em denúncias oficiais. E apenas um caso chegou a julgamento.

O Coque passou rapidamente por uma “renovação” das pessoas envolvidas com a criminalidade. As gangues passaram a ser organizadas por indivíduos cada vez mais jovens. Tornou-se comum encontrar jovens de 23, 20 e até 17 anos, liderando os grupos dentro da comunidade. No início do ano 2000, esses novos “líderes” se voltam para as atividades de assalto no entorno da comunidade. Observa-se uma inversão no que se refere ao tráfico de drogas. Os grupos passam de comerciantes para consumidores, desfazendo parcialmente as redes de narcotráfico.

Os conflitos passaram a acontecer, sobretudo, pelos pontos de assalto e por rivalidades motivadas por questões pessoais. No entanto, paradoxalmente, constata-se que a diminuição do narcotráfico não se fez acompanhar de uma diminuição da violência no bairro. Ao contrário, os crimes se tornaram mais cruéis e a violência interna cresceu significativamente. Nesse sentido, não é possível concordar completamente com Zaluar (2004), quando essa afirma que a violência, nos anos de 1990, constitui-se como um fenômeno imbricado diretamente com o tráfico de drogas e armas. Como lembra Peralva (2000), a violência praticada pelos jovens, nessa última década, também deve ser problematizada levando-se em consideração

“na experiência atual dos jovens pobres, a menor importância relativa do trabalho na estruturação da experiência coletiva, o maior peso relativo da educação como apoio das escolhas individuais, bem como a maior participação do consumo de massa (...). Essas mudanças tiveram impacto indiscutível no sentimento de igualdade, seja qual for a importância real das extraordinárias desigualdades de renda que se mantêm na sociedade brasileira. Elas estão na base de uma nova conflitualidade urbana, efetivamente contaminada pelas formas violentas ao extremo que o crime adquiriu no Brasil” (p. 84).

Isso significa que o processo de modernização cultural, após a redemocratização, no Brasil, abriu espaço para expressões violentas da juventude pobre (Cassab, 2001), com dois significados centrais.

Primeiro, os conflitos são derivados de uma nova experiência de integração social. Segundo, o sentimento de viver situações de risco intenso termina por ampliar as condutas de risco por parte desses jovens. Esses elementos confluem fazendo com que a socialização dos jovens seja realizada sob enorme pressão. As desigualdades sociais são internalizadas como inerentes às situações inevitáveis do ambiente social das comunidades, instituindo uma identidade vulnerável a processos de erosão da legitimidade das relações sociais vividas nas instituições.

“Nem todos os jovens favelados são bandidos. Mas as famílias sabem que há hoje entre eles um potencial importante de engajamento na criminalidade e uma grande indeterminação pesa, nesse sentido, sobre o seu futuro. A juventude favelada como tal participa de uma experiência comum, e é a partir desse pano de fundo comum que escolhas individuais são efetuadas. Há uma parte de identificação entre os jovens favelados, em geral, e os bandidos. As fronteiras entre eles se tornaram menos claras do que no passado, quando trabalhadores e malandros constituíam duas categorias de indivíduos fortemente opostas uma à outra. Essa identificação é em primeiro lugar característica de uma geração: o bandido é um jovem e recruta entre os jovens” (Peralva, 2000, p. 129).

A influência dessas “redes criminosas” e dos seus líderes passa a fazer parte do processo de socialização das crianças e adolescentes, inclusive, no sentido de uma socialização primária, pois muitos dos indivíduos envolvidos são pais, tios, irmãos, primos e amigos. A matriz atual da criminalidade no Coque tem assumido, portanto, uma característica peculiar. Ela envolve, cada vez mais, a participação ativa e precoce de adolescentes e jovens nas redes do crime como um meio econômico de vida e como um estilo cultural, ou seja, uma forma de integração social. Esse fenômeno altera as regras de reciprocidade, reconhecimento e pertencimento na vida local, disseminando uma crise generalizada dos modelos socializadores adotados pelas gerações mais velhas, incluindo pais, professores e líderes comunitários.

1.2 Violência, Juventude e Aprendizagem de Si

A marginalidade entre os jovens passou a ser encarada pelos moradores do Coque como uma espécie de “mal contagioso”: “isso aqui hoje tá parecendo uma praga, uma doença. A gente não sabe mais o que fazer, todo dia tem menino novo entrando prá bandidagem” (PLS, 68 anos, moradora da comunidade). A violência vivida, entretanto, é percebida como tendo uma natureza diferenciada:

“Não, não é como antigamente não. Antigamente, a gente não tinha o que ta acontecendo hoje. Tinha crime, tinha assalto, tinha morte. Mas nada era desse jeito. Hoje não se tem limite pra nada. Não se respeita ninguém. Os moradores são desrespeitados, eles entram nas casas das pessoas, ameaçam, fazem de tudo, e a gente não pode fazer nada, porque eles andam tudo armado. Qualquer coisa, eles disparam. Eles não querem nem saber. Até dizer por onde a gente pode andar. Imagine, você quer ir fazer feira no mercadinho da Vila e não pode porque mora na Realeza; quer visitar alguém na Areinha e não pode porque quem é daqui não pode andar do lado de lá. Isso não existe. Ninguém mais pode com esses grupos aqui dentro não. Eles fazem o que querem” (MAR, 51 anos, morador da comunidade).

Percebe-se claramente que quando se pergunta, aos próprios moradores, sobre a violência recente no Coque, o eixo temático se territorializa: “Ah! O ‘Pedro Pezão’ valei-me Nossa Senhora aquilo é o cão em figura de gente! Vige Maria! Conheço não, esse menino, mas num presta, não, nem ela nem os amigos dele, nem ninguém do lado de lá” (LSP, 51 anos, moradora da comunidade).

É possível observar dois movimentos nesse relato. O primeiro aponta para uma demarcação do território que passa a adquirir significado próprio: os “de cá”, são ruins, mas “os de lá”, são piores, não prestam. O segundo movimento diz respeito à instituição de áreas no interior da própria comunidade que seriam mais “perigosas” do que outras; áreas em que “ninguém entra”. Assim, dizem os moradores,

“na Vila do Papel, ali debaixo do viaduto, ninguém entra não! Quem é doido de ir pra lá. O pessoal ali é perigoso. No ano passado, quando a gente quis ajudar umas crianças que moram lá e vivem na estação pedindo dinheiro, nós tivemos de pedir pra um deles chamar os outros e vir até aqui, porque lá mesmo o pessoal que mora do lado de cá não quer entrar” (RMS, 27 anos, educadora comunitária).

Constroem-se linhas imaginárias que separam os moradores e servem de escudo protetor para os jovens criminosos que atuam nessas áreas. O problema é que a presença de um determinado “líder” fortalece certos grupos e os coloca em posição superior a dos demais. Esse grupo passa a ditar as regras de convívio dentro do seu espaço, o que, por sua vez, gera uma reação de protesto das demais gangues que não aceitam os limites impostos. Eles terminam entrando em conflito, o que faz reiniciar o ciclo da violência local. Essa situação, no entanto, não deixa de ser vivida com certa ambivalência. Enquanto para algumas pessoas, o horizonte de futuro é sair da comunidade. Para outros, trata-se de construir uma experiência de pertencimento que visa demarcar uma diferença identitária marcada por uma história pessoal e social.

“Eu nasci aqui. Minha mãe mora aqui há muitos anos. Aqui casei, aqui tive filhos. Mas meu sonho hoje é deixar tudo isso e ir embora daqui. Se eu tivesse condições, eu arrumava minhas coisas, hoje mesmo, e ia embora. Eu não agüento mais. A violência está destruindo tudo. Eu sei que tem violência em todo lugar, mas aqui no Coque está demais, ninguém aguenta. Conheço várias pessoas formadas que não conseguem emprego porque moram aqui. Entregam currículo, são chamadas, fazem entrevista, mas quando dizem que é morador do Coque, pronto. Ficam esperando receber um telefonema que nunca chega. Eu não quero isso para meus filhos, não” (FCM, 37 anos, moradora da comunidade).

“Eu gosto daqui que é tudo perto, a padaria, o mercadinho, a farmácia, o pagode, ééééé!!! Aqui é festa o tempo todo. Sei que tem esse outro lado, a violência, que o pessoal aqui vive se comendo uns aos outros, mas comigo não tem problema não. Uma vez, eu até pensei em me mudar. Eu pensava assim: se eu tirasse na tele-sena eu ia me embora e nunca mais botava os pés aqui. Mas depois, passa. Eu podendo fazer minhas coisas, ninguém mexendo comigo e com minha família tá bem” (SEM, 47 anos, moradora da comunidade).

De fato, segundo Schmitt (1995), “uma sociedade se revela por inteiro no tratamento de suas margens. Duas possibilidades se oferecem em teoria: a de uma integração dos marginais ou a de sua exclusão” (p. 285). Há toda uma dinâmica de relações interpessoais que confluem para o sentimento de pertença à comunidade, mesmo diante do quadro de violência em que esta se encontra.

“Sair daqui pra onde? Pra ficar pior do que eu to aqui? Eu vim do interior. Quando vim morar aqui eu não sabia de nada, aqui eu aprendi a viver. Violência tem. Tem violência, mas vai se fazer o que? Pra mim o mais importante é a convivência com as pessoas de bem, principalmente com o pessoal da minha rua, que eu não tenho o que reclamar, o resto a gente vai levando” (CSF, 49 anos, morador da comunidade).

Essa dualidade se expressa nas referências afetuosas com que os membros das gangues são tratados, dependendo das relações de proximidade e, muitas vezes, de parentesco. Isso resulta em uma pessoalização dos conflitos, tendo em vista uma nova relação com os sujeitos responsáveis pela violência.

“O coelhinho??? Eu sei quem é. Cê sabia que ele é quase parente meu? Meu não, do meu marido. Eu conheci desse tamanhinho aqui. Era um menino bom, mas são as companhias, você sabe, não é? Deu no que deu” (MSF, 32 anos, moradora da comunidade).

“O K. é filho de uma prima minha. Ele não era envolvido com essas coisas, chegou até estudar. Acho que terminou o primeiro grau. Mas depois, virou-se. Não teve quem segurasse ele. Dizem que ele faz coisas terríveis, mas em casa não. Em casa, ele é uma boa pessoa. Não é de bater, nem de humilhar ninguém, não. Agora, tem essas coisas que ele anda fazendo por aí” (PLS, 47 anos, moradora da comunidade).

O movimento de integração/exclusão desses indivíduos está em constante movimentação no tecido social. Essa relação ambivalente é acirrada com o aumento de adolescentes e mesmo pré-adolescentes envolvidos com as atividades criminosas.

A compreensão desse fato implica numa análise complexa do modo como a violência afeta os jovens, e consequentemente as redes sociais de que ele faz parte. Segundo Zaluar (2004), qualquer que seja o critério metodológico adotado para se analisar o fenômeno da violência entre jovens, não há dúvidas de uma correlação com uma baixa escolaridade e uma baixa renda, ou seja, esses fatores contribuem para aumentar a vulnerabilidade dos jovens. No entanto, há ainda um “enigma” não explicitado nesse debate (Fraga & Iulianelli, 2003, p. 161). Por isso, tão importante como o estudo da pobreza ou da periferização dos centros urbanos é a investigação dos processos de formação das identidades.

“A formação da identidade para os jovens é um processo penoso e complicado. As referências positivas escasseiam e se embaralham com as negativas. A construção de si é bem mais difícil que escolher uma roupa, ainda que a analogia não seja de todo má, uma vez que o interesse por uma camisa de marca, pelo tênis de marca, corresponde a um esforço para ser diferente e para ser igual, para ser diferente-igual aos outros, isto é, igual àqueles que merecem a admiração (...). Roupas, posturas e imagens compõem uma linguagem simbólica inseparável dos valores” (Soares, 2004, p. 137).

A formação da identidade não é um processo individual (González Rey, 2003; Paiva, 2000). A identidade “só existe no espelho”, ou seja, a identidade depende do reconhecimento dos outros. Construir uma identidade é uma dinâmica social. Uma experiência relacional, que ocorre na esfera da intersubjetividade e dos símbolos. Não há, pois, como focalizar a identidade e não perceber a importância da questão do pertencimento: “quem é algo é sempre algo para outros; e quem é algo para outros relaciona-se com eles e participa, com eles, de alguma experiência gregária” (Soares, 2004, p. 138). Essa compreensão permite apreender porque os jovens optam por se integrarem às redes criminosas seja para acessar uma renda seja para se sentirem “respeitados” diante da comunidade.

Nesse último aspecto, como recorda Sennett (2004), nas comunidades pobres, os adolescentes e os jovens estão sempre pressionados pelas mais variadas formas de discriminação, o que os torna muito “sensíveis a ser ‘desfeitos’, isto é, desrespeitados”. Em lugares onde há poucos recursos e o reconhecimento externo está em falta, a “honra social é frágil” (p. 51). Um outro aspecto fundamental é a idéia de dívida simbólica (Goudbout, 1999) como eixo articulador das identidades sociais ¹⁶⁹.

As entrevistas realizadas no Coque, com alguns adolescentes e jovens envolvidos com essas gangues, confirmaram esses argumentos. A interação dos jovens com as redes criminosas locais começa, quase sempre, com um processo de endividamento. O adolescente ou jovem, comumente um parente ou um amigo dos participantes desses grupos se aproxima com a intenção de pedir dinheiro, que será utilizado para comprar algum bem específico de sua necessidade.

Inicialmente, a “doação” é feita com base na “amizade” e no “reconhecimento” dos laços de parentesco ou amizade. Entusiasmado o jovem retorna ao grupo tanto para fazer novos pedidos, quanto para participar da “companhia” e da “amizade” daqueles que lhe prestaram ajuda. Com o estreitamento dos laços de apoio, ele é levado a “retribuir” os favores recebidos, participando dos roubos e dos confrontos com os grupos rivais. A dívida com o líder do grupo e a presença dos “inimigos” aprofunda os laços com o grupo, fazendo-o mergulhar na carreira criminosa.

O caso do adolescente ELS, 15 anos, evidencia de modo exemplar esse processo de integração dos jovens às gangues do Coque. Sobrinho de um dos principais líderes criminosos e primo de um dos integrantes desse grupo.

¹⁶⁹ Como lembra Mauss (1974), “se se dão e se retribuem as coisas, é porque se dão e se retribuem ‘respeitos’ (p. 129).

Ele relata que no início quando seu tio K. resolveu entrar “para essa vida”, a família teria ficado bastante apreensiva, resolvendo inclusive manter-se afastada dele. Não obstante, com o tempo, K. passou a ser um dos principais “colaboradores” da família, seja adquirindo bens para o seu consumo imediato, seja pagando suas dívidas.

“Teve um dia que minha tia foi quem pediu pra eu ir até o grupo do K. pra ele mandar dinheiro pra gente pagar a menina do mercadinho. Chegando lá, eu fiquei conversando e na hora de ir embora, K. além do dinheiro da minha tia, ele me deu dinheiro pra eu comprar alguma coisa pra mim. Eu fiquei feliz, lógico. Com o tempo eu fui voltando, ficava, às vezes, a tarde inteira ouvindo as histórias que eles contavam das brigas e dos roubos que eles faziam. Acontecia sempre de eu querer jogar vídeo game e ele sempre me dava dinheiro. Até que eu passei a ficar com o grupo também de noite, fui ficando, ficando e cada vez mais me aproximando deles. Aí um dia eles me chamaram pra ir com ele, sabe. Eu não tinha como negar, os caras sempre foram legais comigo. Também assim, quando eles saíam pra se divertir, eles sempre me levavam junto. Aí eu fui ficando, via como funcionava e fui fazendo as mesmas coisas que eles. O pessoal lá em casa percebia minhas saídas, mas não dizia nada” (ELS, 15 anos, adolescente).

Esse é um percurso comum, confirmado por outros adolescentes e jovens. Ao distribuir “bens” que são alvo das suas demandas de consumo, esses grupos além de criar regras de lealdade baseadas no endividamento, primeiro, material, e, em seguida, simbólico, contribuem para gerar redes ancoradas em um compromisso moral. A obrigação de retribuir torna-se imperativa, pois “perde-se a face quando não se retribui”. Desse modo, a “sanção da obrigação de retribuir é a escravização por dívida” (Mauss, 1974, p. 112).

“Ele sempre me ajudou. Todo final de semana, ele me dava o dinheiro pra eu pagar as coisas que eu comprava na lanchonete de Dona N. Ele nunca me negou nada e sempre ajudava minha tia. O que eles fazem é errado, eu sei. Mas, às vezes, eles precisam assim... se esconder... quando eles assaltam e a polícia vem... eles pedem pra eu esconder as armas aqui em casa... aí eu faço. Eu não vou negar nada mesmo, eu não vou negar a quem me ajudou” (MCS, 17 anos, adolescente).

Os líderes dessas gangues, ao atuarem como “doadores”, produzem um dilema peculiar para os jovens: o sentimento de atração por “figuras fortes que não cremos ser legítimas” (Sennett, 2001, p. 41).

“Eu sei que não tava certo, que muitas coisas que eles faziam ou pediam pra eu fazer prejudicavam outras pessoas. Mas eu queria ser como eles, ter o mesmo poder que eles têm. Quando eles me davam alguma coisa, era como se eu fosse tão importante quanto eles. As pessoas falam assim..., mas ele (K.) gostava de mim, quando tinha um tiroeiro ele mesmo mandava eu me esconder” (ELS, 15 anos, adolescente da comunidade).

A proteção experienciada, no entanto, não é real, pois as “dádivas” oferecidas pelos líderes das gangues atendem a outros interesses que não os de vinculação efetiva. Os “termos dessa dádiva ficam inteiramente sob seu controle” (Sennett, 2001, p. 114). Há uma promessa de proteção, mas a qualidade essencial dessa ajuda é imediatamente negada, introduzindo uma ambigüidade na figura de autoridade. Essa se ancora em uma confiança baseada tanto nos laços de parentesco e afetividade, quanto nas relações de troca que são estabelecidas. Aquilo que os atrai prende-os em uma relação de cumplicidade na qual eles passam a fazer parte de uma densa rede de crimes.

Assim, a partir da “doação” dos seus objetos de desejo, os jovens vão sendo incorporados como membros efetivos dos grupos. Esse processo normalmente culmina com o recebimento de uma “arma” ou de uma “mulher”. Esses são os dois “bens” mais cobiçados (ver Gianotti, 1983, p. 148). A exibição da arma de fogo indica o grau de envolvimento com o crime organizado, demonstra não apenas a “escolha” de viver das atividades ilegais que o grupo desenvolve, mas confirma a necessidade de ser “respeitado” dentro da comunidade.

“Eu sempre via assim as armas deles, e não vou mentir, não, eu achava bonito. Meu sonho era ter uma. Então quando eu decidi mesmo que ia ficar com eles, eu juntei dinheiro e encomendei uma pra mim. Antes, eles me emprestavam, algumas vezes, pra eu ver como era. Mas bom é ter a sua. Eu sabia que era errado, mas aquilo te dá respeito, entende? Eu queria mostrar quem eu era, ser conhecido como o pessoal, quando você passa assim pela rua, o pessoal te olha diferente. Eles têm medo, entende? Você se sente forte, respeitado” (ELS, 15 anos, adolescente da comunidade).

A conquista das mulheres é o outro desejo comum entre os jovens. A intenção, de fato, é tornar-se “desejado” por elas, o que acontece de uma forma quase imediata quando sua presença como membro do grupo é socialmente confirmada. Eles se tornam objeto de atenção, sendo muitas vezes “disputado” pelas adolescentes.

“É até engraçado, tem um cara no grupo que é o F., o cara é muito feio, véio! Nenhuma ‘pirraia’ queria ele aqui no Coque. Dizem até que o cara era virgem. Mas foi só pegar na arma que o cara arrumou todas. As ‘pirraias’ vivem correndo atrás do cara, parece até que ele virou um gostosão (risos)” (PRC, 20 anos, jovem da comunidade).

“Comigo foi diferente, eu nunca fui de ficar correndo atrás das ‘pirraias’ daqui. Eu não gosto de ficar correndo atrás, só quando tem uma assim que eu me interesse, que é o de meu jeito, aí, eu digo assim pros caras, eles falam e ela vem. Mas normalmente são elas que mandam recado pra mim através dos caras, dependendo de quem for, eu aceito ou não” (FCR, 17 anos, adolescente da comunidade).

Produz-se um “magnetismo perverso” que legitima a violência. As adolescentes, “encantadas pela estetização do mal”, terminam por atuar como mediadoras da violência, gravitando em torno dos jovens armados (Soares, 2004, p. 152). Percebe-se, então, como o *ethos* da “masculinidade” (Zaluar, 2004; Fraga & Iulianelli, 2003) tem um peso significativo nas relações de sociabilidade desses jovens. Há uma necessidade permanente de confirmar sua “virilidade”, o que leva-os a agirem de forma violenta, tanto para obter respeito dos iguais, quando para adquirir a admiração dos outros que “circulam” ao seu redor.

Por essa razão, eles não podem ser considerados fracos, manifestando publicamente sua afetividade.

“Esse negócio de namorar, de amor, não é comigo não. Eu fico com as ‘pirraias’ que eu gosto, que eu to com vontade de ficar. Eu chamo, fico e pronto. Depois é cada um na sua. Eu não gosto de mulher no meu pé, andando atrás de mim, principalmente essas que ficam atrás do cara pra ele pagar as coisas pra ela. O dinheiro que a gente pega eu gasto com coisas pra mim: roupa, celular, até uma moto eu já comprei” (FCR, 17 anos, adolescente da comunidade).

“O cara, meu véio, tem de ser frio. Se pensar demais não faz as coisas que tem de fazer. Na hora que a gente sai pra resolver as paradas e o bicho pega, você tem de ir pra cima, se vacilar o grupo depois cai em cima de você. Então, se é pra fazer não dá pra pensar: Ah! Coitado do cara, deve ter família... Essas coisas, a gente tem de botar logo pra quebrar. Pensar no resultado nas coisas que tu vai poder comprar” (PRC, 20 anos, jovem da comunidade).

Observa-se, uma mistura de cálculo racional e emoção na atração dos jovens pelo crime organizado. Por um lado, uma vontade clara de ganhar dinheiro “muito e fácil”. Por outro, a vivência de valores e sentimentos associados a um *ethos* da virilidade. A integração nas gangues sintetiza esses pólos, constituindo-se como o passaporte para a “visibilidade” social almejada por eles: “O sujeito que não era visto impõe-se a nós. Exige que o tratemos como sujeito” (Soares, 2004, p. 141) mesmo que seja um sujeito marcado pela associação com a criminalidade. Para além dessas “conquistas”, ele também passa a experimentar a sensação de um poder absoluto, manifesto na facilidade e na crueldade com que se eliminam os rivais ou mesmo quando se entra em enfrentamento com a polícia.

“Véio, eu não sei como te explicar como é a parada. É uma doideira. Você fica com medo, mas ao mesmo tempo aquilo te dá uma força, uma coragem que tu nem sabia que tinha. Uma vez a gente armou uma tocaia pra um outro grupo aí, foi demais, véio. Era bala pra tudo que é lado. Nem da polícia a gente tem medo. O K. tem um colete à

prova de balas que ele pegou de um policial que nós derrubamos aqui pertinho. Outro dia, a gente foi pegar um carro, o cara era policial, aí reagiu, véio. Foi muito tiro, teve uma bala que passou assim, raspando. Não sei como eu não morri, eu tava de frente pro cara, mas nenhuma bala pegou, acredita?” (PRC, 20 anos, jovem da comunidade).

Os depoimentos revelam uma aprendizagem identitária complexa e multifacetada. Claramente, os jovens tentam escapar da marca de “otário”, aquele que se submete ao trabalho por salários baixos e que não tem como assimilar os padrões de consumo valorizados socialmente. Sua “integração” aos valores da gangue estruturados no enriquecimento rápido, no consumismo e na violência permite a descoberta dos “prazeres” da vida criminosa, facilitando sua identificação.

“No começo, eu estudava, ia pra escola, pensava em trabalhar. Mas, depois eu vi que essa vida não era pra mim. Eu vejo os caras estudam pra cacete e não chegam a lugar nenhum. É tudo numa vida de merda. Emprego não tem, quem é que vai me dar emprego. Pelo menos, aqui, eu tenho o que quero, tenho o meu dinheiro, que nunca falta” (FCR, 17 anos, adolescente da comunidade).

Ao mesmo tempo, eles passam a encarnar um imaginário de liberdade, derivado de uma espécie de “sociabilidade insociável” (Zaluar, 2004, p. 398), ou seja, que não leva em consideração a alteridade. Uma liberdade vivida sem nenhuma forma de constrangimento.

“Eu não tenho ninguém pra ficar cozinhando minha cabeça. Ninguém vive me dizendo o que eu devo ou não devo fazer. Eu faço o que quero e só dou satisfação a mim mesmo. Quando eu to a fim de sair, eu saio. Quando eu quero me divertir, eu me divirto” (ELS, 15 anos, adolescente da comunidade).

Esse “poder”, muitas vezes, só é questionado quando o próprio adolescente/jovem se torna uma vítima potencial da violência.

Em outros termos, quando as ameaças de morte tornam-se uma realidade ou quando ele não pode mais circular livremente pela comunidade. Pois, uma vez reconhecido como integrante de um determinado grupo, seus movimentos passam a ser monitorados pelas gangues rivais. A própria comunidade passa a manter uma distância velada, gerando um processo de isolamento por parte dos jovens que ficam limitados em termos de sociabilidade ao próprio grupo criminoso.

“No começo todo mundo dizia que eu estava diferente, que eu não era mais a mesma pessoa. Eu dizia que não, que era impressão, que eu era a mesma pessoa. Mas depois eu fui notando as pessoas ficando cada vez mais longe de mim. O pessoal fala, entende, mas assim: “Oi, tudo bom” e passa correndo. Ninguém fica assim pra conversar comigo, como era antes. Por isso, eu passo o dia todo com os caras. Mas eu só notei a diferença mesmo quando minha tia trouxe o recado do grupo lá de dentro de que eles matar K., meu primo, eu e o pessoal todo da galera, que se eu andasse pelo lado de lá, ia levar bala. Nessa hora, eu pensei e vi que eu não era mais como antigamente, que o que vocês diziam era verdade” (ELS, 15 anos, adolescente da comunidade).

As formas como eles exercem suas práticas de sociabilidade, produz uma espécie de “dessocialização” (Touraine, 1988) que nega qualquer possibilidade de vida em comum. O “espelhamento identitário” (Soares, 2004, p. 141) passa a ser fornecido por essa personagem que ostenta o poder que não admite oposição – o jovem de arma na cintura. Ele “vira um homem de verdade” (p. 142). Todos passam a temer esse novo “sujeito da criminalidade”. Ao participar nas gangues os jovens experienciam uma *aprendizagem de si* marcada por sociabilidade negativa, baseada no conflito, na ausência de mecanismos de negociação verbal e, em última instância, na perda dos laços. Logo, “se havia dívida (fala-se tanto na grande dívida social), eis aí a fatura” (Idem, p. 141). As redes do crime organizado têm funcionado como uma “escola do crime”, cujas engrenagens aprisionam os jovens em um círculo vicioso.

A consequência, portanto, mais visível da violência praticada pelas gangues juvenis na comunidade do Coque é a própria perda de confiança na capacidade socializadora das instituições (Sennett, 2004, p. 169). A vida cultural da comunidade não consegue mais produzir referências significativas para a identidade coletiva dos adolescentes, os quais se tornam “aqueles com quem ninguém pode mais” (CFA, 36 anos, morador da comunidade); eles não obedecem a nenhuma regra de convivência.

1.3 O Impacto da Violência nas Redes Públicas de Ensino

Nesse cenário, as escolas públicas do bairro se tornaram um alvo da violência das gangues juvenis. Para além dos problemas “oficiais” de currículo, formação dos professores e gestão escolar, as escolas públicas do Coque se viram obrigadas a lidar com os efeitos do novo padrão do crime na localidade e seus impactos sobre a formação das crianças e dos jovens. Um fenômeno bastante ressaltado é a impossibilidade mesma de frequentar a escola por causa dos tiroteios constantes.

“Quando a coisa ta feia mesmo tanto os alunos ficam com medo de vir pra escola, quanto os pais ficam receosos de enviar os meninos. Afinal, ninguém sabe o que pode acontecer nesses momentos. Eles podem, por exemplo, resolver entrar aqui dentro da escola pra se esconder. Aí a polícia entra, já imaginou o problema. Então, algo comum na comunidade é que muitos alunos faltam às aulas porque não podem chegar até aqui. Principalmente no período da noite é um problema sério” (PCS, professor).

“Muitas mães não querem mais matricular os meninos aqui na escola. Elas preferem colocar lá no centro da Cidade do que colocar aqui. Tem menino que a gente sabe, todo dia, basta olhar ali no viaduto, vai a pé estudar no centro da Cidade, quando tem escola aqui bem perto deles. Mas elas preferem colocar lá porque é mais seguro. Eu confesso a você que, no lugar delas, também faria o mesmo” (CA, professora).

O porte de armas e o consumo de drogas também são freqüentes nas principais escolas públicas da região ¹⁷⁰.

“A coisa mais comum é encontrar menino com algum tipo de arma dentro da escola. Só não ver quem não quer. Mas quem disser que nunca viu está mentindo. Eles próprios fazem questão de exhibir. É uma maneira que eles têm de mostrar poder” (PHM, funcionário administrativo).

Segundo alguns funcionários a diversão favorita de algumas crianças é “brincar de atirar nos colegas e nos professores”. A sensação vivida é de perplexidade e espanto diante da naturalidade com que a violência é percebida pelos alunos.

“A qualquer momento tudo pode acontecer. Nós vivemos sob uma tensão que já faz parte da nossa rotina. Tiroteios, assaltos, aluno tentando esfaquear o vigilante da escola ou policiais militares entrando armados em pleno recreio à procura de integrantes de gangues são fatos conhecidos de todos aqui dentro. No início, eu não sabia distinguir direitos os tiros, achava que eram fogos e sempre perguntava aos alunos, o que é que tanto se comemorava aqui. Eles riam, lógico. Por fim, acabei inclusive por me acostumar, toda segunda feira, com as histórias de tragédia contadas pelos alunos” (FC, vice-diretora).

Interpelados sobre a ação da polícia, os sujeitos informaram que a relação é tão ou mais tensa do que com as gangues que circulam as escolas: “Eu mesma só aciono a polícia se o caso for muito sério mesmo. Normalmente, eu prefiro não chamar, pois nas vezes em que foi chamada, pirou a situação aqui dentro” (FC, vice-diretora). A compreensão é que a polícia ainda tem muita dificuldade de lidar com os conflitos. Nesse sentido, são muitas as histórias associadas ao crime pelos atores que participam das escolas públicas na comunidade:

¹⁷⁰ Escola José da Costa Porto, Escola Joaquim Nabuco, Escola Novo Mangue e a Escola Josué de Castro.

“Eu quase fui assaltada por um aluno na Avenida Agamenon Magalhães. De repente, ao parar, vi um garoto com um gargalo de garrafa no meu pescoço, pedindo meu relógio com insistência. Quando eu olhei, reconheci imediatamente o menino da escola. Ele também tomou um susto e gritou: É a tia da escola. E acabou desistindo de me roubar. Minha sorte foi ter mantido a calma” (DD, supervisora).

“Eu já perdi dois filhos na guerra desses grupos aqui dentro. O primeiro tinha 16 anos e morava na Realeza com o pai. Bebeu e foi passar para o outro lado. Foi assassinado por um tiro de 12. Morreu porque passou onde não devia. O outro tinha 15 anos, morreu na Cabo Eutrópio. Esse, eu não vou mentir, era errado mesmo. Dava conselhos, mas não adiantava. Parou de estudar e vivia na rua. Chegou a me dizer que só voltaria pra casa se eu desse pra ele tudo do bom e do melhor. Minha preocupação agora é com minha filha de 14 e o caçula de 09 anos. Os dois estudam aqui no Costa Porto. Tenho medo do que possa acontecer com eles” (MCS, 43 anos, merendeira).

Esses depoimentos revelam o mapa de possibilidades colocado diante dos adolescentes e jovens da comunidade, que passam a ter como eixo central da sua formação a fronteira com a marginalidade e a violência. A escola, nessa perspectiva, aparece como um elo importante para a compreensão do rompimento das redes de sociabilidade no Coque¹⁷¹.

Situação que se expressa nos sentidos que são atribuídos, pelos alunos, à educação. Quando os alunos são questionados sobre o significado da educação, 47% fazem uma associação direta com a preparação para o mundo do trabalho; 38% dos alunos concebem a educação como um processo de integração com a sociedade; e 15% vinculam a educação à aprendizagem de conhecimentos específicos como saber ler e escrever. No entanto, quando indagamos de que forma a educação recebida na escola contribuiria com o seu futuro, as respostas revelam um descrédito nas possibilidades reais de se obter algum tipo de vantagem social, através da educação escolarizada.

¹⁷¹ A violência no interior das escolas desvela, talvez, a face menos visível do chamado “déficit de socialização” (Tedesco, 1998), ou seja, a perda da capacidade das instituições educativas contemporâneas para transmitir com eficácia valores e normas de coesão cultural.

Poucos alunos concordaram que a educação escolar aumentaria suas “chances de conseguir um emprego” (18%) ou iria “melhorar as condições de vida” (25%).

“Qual é a finalidade da educação na minha vida? Nenhuma. Educação para mim significa um zero a esquerda. A gente vem pra escola porque não tem outro jeito. Mas todo mundo sabe que ter educação não garante muita coisa. A gente fala que a educação é importante. Tudo bem pode até ser, em termos de conhecimento pro cara entender a vida, mas daí a dizer que ela vai servir pra resolver nossos problemas, eu não acho não” (RV, 17 anos, estudante).

Esse tipo de compreensão parece advir da própria imagem construída a respeito da comunidade, que inviabilizaria a inserção dos moradores mesmo quando estes revelassem possuir um bom nível de escolarização.

“Existe uma discriminação muito grande com os moradores do Coque. Quando alguém daqui procura um emprego, a chance dele não conseguir é de 90%. Ele pode até ser selecionado pelo currículo e tudo mais, mas quando chega a hora de revelar o endereço, aí meu amigo, cai fora” (RFC, líder comunitário”).

“O nome Coque tem um peso terrível. Eu mesmo tenho o segundo grau completo. Já fiz vários cursos: informática, auxiliar administrativo, vendas, etc. Eu tenho certificado e tudo. Mas, quando você envia o currículo e coloca o nome do Coque, eles nem chamam. Por isso, que agora eu nem boto, eu digo que moro assim em São José, Afogados” (LVC, 24 anos, morador da comunidade”).

A percepção de que a discriminação com o Coque revela-se em um impeditivo para a inclusão social dos moradores, não se trata de um sentimento difuso. As organizações não governamentais que atuam na região revelaram a mesma dificuldade.

“Nós estamos desenvolvendo atividades de qualificação profissional, para os adolescentes e os jovens da comunidade, há seis anos. Nós, inclusive, fomos o único grupo aqui da região que teve o projeto aprovado no primeiro concurso para o projeto Capacitação Solidária no Recife, em 1998. Montamos toda uma infra-estrutura. Até laboratório de informática nós instalamos. Contratamos professores e

formamos os meninos. No entanto, quando chega na hora de fazer as parcerias para que eles tenham uma vivência prática no mercado de trabalho não há uma empresa que queira ser parceira. Pra fazer o trabalho precisamos recorrer aos órgãos públicos, e mesmo assim só pessoal da área de saúde se sensibilizou” (ALF, 36 anos, líder comunitário).

“Para o Coque tudo é difícil. Eles dizem que os jovens não têm qualificação. Nós instalamos um Núcleo de Qualificação Profissional aqui dentro da comunidade, porque eles não têm condições de fazer cursos pagos em outro local. Preparamos todo um processo formativo de alto nível, mas quando chega na hora de ir ao mercado de trabalho nada disso funciona. Uma das poucas empresas que aceitaram ser nossa parceira foi a CELPE. Mas sabe quanto tempo durou o projeto: três meses. Por que? Porque os funcionários tinham medo dos meninos (risos). Você acredita?” (MLF, 39 anos, professora).

Isso talvez justifique a forma abstrata com que os alunos retratam a função social da escola, descrita em termos extremamente vagos pelos alunos através de expressões como: “crescer e obter mais conhecimentos para um futuro melhor”, “é a única semente que quanto mais plantamos mais frutos colheremos”, “facilitar o nosso dia-a-dia e evitar o estresse”, “algo próprio e essencial” e “ser alguém na vida”. O que rebate também com a questão a respeito dos locais onde a educação acontece: 87% dos alunos apontou a família, seguida da escola (12%) e da igreja (1%).

A mesma opinião foi manifestada pelos professores (64%), seguida da escola (34%) e das organizações não governamentais (2%). Revelando, assim, uma compreensão de que a educação é algo associado mais diretamente com os valores morais subjetivos: “Educação é uma coisa que vem da pessoa. É o jeito dela ser” (CA, 16 anos, estudante). Dentre os fatores que mais influenciavam negativamente a educação da comunidade, na atualidade, 48% dos alunos e 83% dos professores apontaram a violência. Na visão dos alunos, a violência afetaria a escola, sobretudo, nas “relações de convivência” (56%), na aprendizagem dos conteúdos (32%) e na “destruição dos equipamentos escolares” (12%).

De acordo com os professores, o principal impacto da violência na escola estaria relacionado com o “medo das crianças e jovens de irem às escolas” (60%), o que explicaria o elevado número de evasões. Para os demais, a violência produziria, principalmente, “indisciplina e falta de consideração com os trabalhadores da educação” (40%). A ausência de uma expectativa positiva em relação ao futuro e a desestruturação das famílias (ausência de valores e limites) seriam as principais causas da não realização de um trabalho pedagógico eficiente dentro da escola.

Para os dois grupos, no entanto, a violência geraria um clima de insegurança responsável pela agressividade constante nos sistemas escolares. Os alunos indicaram a “falta de preocupação com os alunos” como um dos fatores que prejudicariam o trabalho escolar. Para 93,5% deles, um bom professor é aquele que “explica bem o conteúdo” e “faz com que seus alunos aprendam”. Curiosamente, essa opinião também é compartilhada por 77% dos professores. Para os alunos (58%), os professores deveriam se capacitar para “explicar melhor” e “dar aula com mais calma”, pois a “maioria é muito ignorante, grosseiro, não sabe lidar com os alunos em sala de aula” (RP, 16 anos, estudante). Os professores (69%), por sua vez, afirmam que os alunos é que precisariam “melhorar seu comportamento”.

No entanto, professores (57%) e alunos (86%) concordam que o que faz uma “boa escola”, em primeiro lugar, é a “colaboração entre professores e alunos”, e, em segundo lugar, a “relação entre escola e comunidade”. Poucos alunos revelaram ter informações sobre algum tipo de atividade conjunta entre a escola e a comunidade. Alguns (12%) citaram a Escola Aberta como exemplo dessa integração. Para a maioria (74%), esse tipo de ação simplesmente não existe. Os professores também indicaram a Escola Aberta como exemplo de interação da escola com a comunidade (43%). Mas lembraram a promoção de reuniões (39%) com as associações de moradores.

Um fato que chamou atenção é que para alguns professores (26%), esse tipo de articulação não resulta em melhorias para a atividade escolar.

“Esse tipo de atividade, quase sempre, não repercute na qualidade da educação, porque a comunidade critica mais do que ajuda. A escola, na verdade, precisa estabelecer limites para essa participação da comunidade aqui dentro da escola e exigir mais compromissos de todos. E não ficar nessa brincadeira do pessoal chegar aqui e vir dar opinião, achar que entende de escola” (LCF, professor).

Procurou-se analisar a relação entre alunos e professores com o ambiente escolar. Nesse aspecto, os depoimentos confirmaram a idéia de que a violência na comunidade, ao se manifestar na escola, produz uma “escassez de respeito” (Sennett, 2004b), e faz com que a educação circule nas escolas públicas da região como uma espécie de “bem danificado” ¹⁷². Os dados indicaram que os “problemas de convivência” repercutem negativamente no processo de valorização da educação.

“A gente vem pra escola todo dia, faz um esforço pra estar aqui, mas ninguém quer nada com nada. Os próprios alunos ficam conversando, de um lado, os professores dando gritos, pedindo pra fazer silencio. Eu mesmo prefiro conversar porque no fim, ninguém aprende nada mesmo” (RG, 15 anos, estudante).

“É muito tumulto aqui dentro da sala de aula. Quem tem algum interesse termina deixando pra lá. Se o professor quiser dar aula, ele vai ter de gritar a aula inteira. Isso que eu acho que é a maior forma de violência e desrespeito que tem dentro da escola” (RC, 17 anos, estudante).

A escola é concebida como um lugar que “não atrai, não motiva os jovens para aprender” (RVA, 15 anos, estudante). Para 88% dos alunos, ela não se constitui como um ambiente agradável.

¹⁷² A educação como “bem danificado” seria a síntese de uma formação desconectada do plano cultural, ou, para ser mais exato, seria uma educação na qual os vínculos cognitivos estariam dissociados dos vínculos sociais, fazendo com que o trabalho escolar seja apreendido como um processo de deformação social (Cf. Zuin, Pucci, Ramos-de-Oliveira, 1997).

Ao descrever as escolas normalmente o que se destaca são aspectos relativos à precariedade do funcionamento: bancas quebradas; paredes pichadas; banheiros mal conservados; bebedouros sem funcionar; falta de espaço para atividades recreativas e esportivas, etc.

“Os próprios alunos picham as paredes, quebram as portas, os ventiladores. O pior é que eles fazem por puro prazer. Acho isso a maior falta de respeito com a escola e com nosso direito de frequentar as aulas e ter um ambiente limpo e conservado” (PM, 17 anos, estudante).

Observa-se, entre os alunos, uma associação entre a democracia escolar e as chamadas “regras de civilidade” (Zaluar, 2004; Vieira, 2001). O que se confirma quando perguntamos se eles se consideravam cumpridores dos seus deveres para com a escola. 86% dos alunos responderam que sim na medida em que “nunca destroem nada na escola” e “respeitam os professores”.

Desse modo, a ausência de cuidados com a escola se reflete, segundo os alunos, na própria relação com a comunidade. Danificar telefones públicos, ouvir som alto até tarde da noite, jogar lixo no canal foram exemplos apontados como exemplos da falta de “uma perspectiva cidadã”, que deveria ser aprendida na escola ¹⁷³.

“Na minha opinião, a escola era quem devia ensinar a pessoa a se colocar como cidadão na comunidade em que ela vive. Hoje em dia, aqui mesmo na comunidade, o que você mais ver é o total desrespeito a coisas mínimas. Aqui se joga lixo em todo canto, apesar de haver coleta. No metrô, as pessoas entram sem pagar a passagem, porque se acham no direito de entrar de graça porque mora no Coque. Então, a própria violência que existe no bairro é reflexo dessa falta de educação. Mas infelizmente, a escola e os próprios alunos não estão nem aí pra isso” (VMS, 18 anos, estudante).

¹⁷³ Os professores (89%), ao contrário, apontaram esse tipo de aprendizagem como sendo uma responsabilidade das famílias.

O elemento que mais se destacou das entrevistas realizadas diz respeito à crise de autoridade do professor. A falta de respeito com o professor foi denunciada pelos docentes (37%), mas principalmente pelos próprios alunos (94%). O professor constitui o alvo privilegiado do comportamento agressivo dos jovens na escola. Um antagonismo que extrapola a relação professor-aluno e se manifesta nas atitudes de desrespeito à instituição escola como um todo.

“Professor e nada aqui é quase a mesma coisa. Não adianta você preparar aula, se planejar, organizar suas atividades, porque a maioria não tá nem aí. São poucos os que se interessam pelas aulas, e mais raro ainda os que respeitam você. Se você ouvisse o modo como eles falam com a gente, a quantidade de palavrões, as baixarias. E se você for reclamar aí já viu” (MCM, 16 anos, estudante).

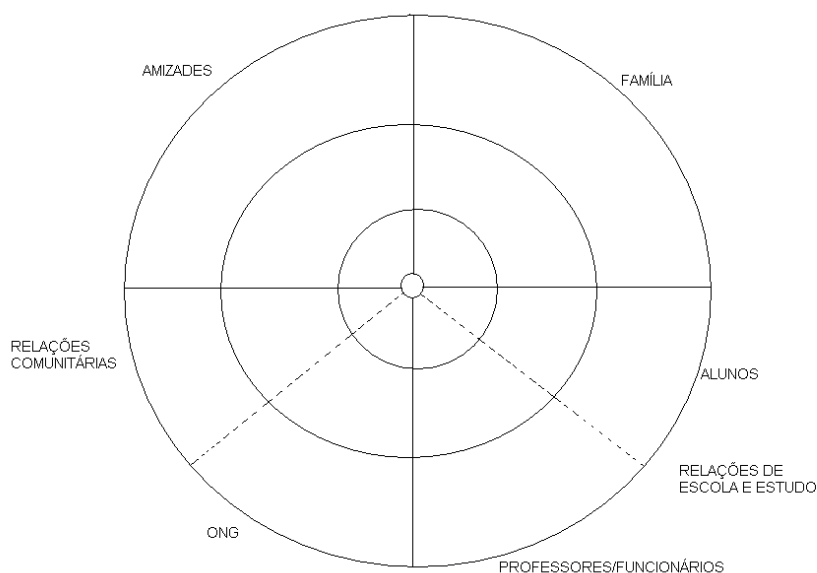
Essas críticas dos alunos ao funcionamento das escolas públicas da comunidade, principal meio de acesso à escolarização dessa população, exige repensar de forma mais ampla a discussão recente sobre a qualidade do ensino. É preciso avaliar e rever os projetos pedagógicos que aplicam mecanicamente teorias acerca de qual seria a escola mais adequada aos valores e objetivos da população, sem, no entanto, ouvir o que essa tem a dizer a respeito da educação. A importância da ‘autoridade’ e do ‘respeito’, categorias muito ouvidas entre os adolescentes das escolas públicas

“revela que a instituição escolar só existe enquanto tal quando as regras que regem as relações entre os diversos papéis são seguidas por todos. Um convencionalismo considerado básico para a existência da instituição” (Zaluar, 2004, p. 125)¹⁷⁴.

¹⁷⁴ Não casualmente, as teorias democráticas modernas têm se recusado a pensar o conceito de autoridade (Sennett, 2001). Parte dessa recusa pode ser explicada pela dificuldade de refletir sobre as relações assimétricas capazes de potencializar uma ação democrática, pela combinação de liberdade e obrigação.

De certa forma, é isso que os pais e os alunos procuram na escola para escapar da insegurança e da violência existente na comunidade. Fracassar, nessa demanda, significa “deixar-se invadir, confundir-se com a rua” (Idem, p. 125). Mais ainda: implica assumir a falência de qualquer projeto de formação para a cidadania democrática, que tenha na escola um dos seus principais veículos de realização.

Isso pôde ser percebido a partir da ausência de relações significativas entre os alunos e o corpo docente e administrativo nas escolas da comunidade. Os desenhos das “redes sociais significativas” (Sluzki, 1997, p. 37) dos alunos revelaram o estado crítico da estrutura de relações na rede pública de ensino do bairro. O mapa da rede pessoal permitiu compreender as razões pelas quais essas instituições vitais para a integração social e o desenvolvimento da identidade dos adolescentes e jovens (Dabas, 1993), não conseguem consolidar os potenciais de mudança que lhe são intrínsecos ¹⁷⁵.



¹⁷⁵ A rede pessoal dos alunos foi tomada como um dispositivo de acesso à apreensão do sistema de relações sociais tal como é concebido pelos paradigmas das redes (Mercklé, 2004). Nesses paradigmas, os contextos culturais em que estamos inseridos, isto é, “os contextos históricos, políticos, econômicos, religiosos, de meio ambiente, de existência ou carência de serviços públicos” (Sluzki, 1997, p. 41) ancoram e fazem parte do universo relacional dos indivíduos.

A análise da composição quantitativa das relações presentes nos 93 “mapas de rede” analisados revelou os seguintes resultados globais. Houve indicação de pessoas, no quadrante da “família”, nos três círculos (interno, intermediário e externo), para todos os casos (100%). O mesmo ocorreu com o quadrante “amizades” e das “relações comunitárias”. No entanto, quando se observa o quadrante relativo às “relações escolares”, a situação se altera fortemente. Esse quadrante foi subdividido em dois: alunos e professores/funcionários. No que se refere aos alunos, houve indicação de pessoas significativas no círculo interno (76%), no círculo intermediário (82%) e no círculo externo (100%). No âmbito dos professores, a indicação de pessoas significativas, pelos estudantes, foi de apenas 5% no círculo interno, 16% no círculo intermediário e 25% no círculo externo.

Essa ausência de relações significativas entre alunos e professores aponta não apenas para a perda de prestígio dos docentes, mas expressa um aspecto muito mais fundamental: a desvalorização do professor como agente formativo da identidade social dos estudantes (Tedesco, 1998; Cortesão, 2002). Esse bloqueio nas relações entre professores e alunos ocorre, paradoxalmente, quando a presença de ambos nas redes públicas de ensino adquire dimensões massivas.

O fenômeno da universalização do acesso ao ensino fundamental, ressaltado como o aspecto mais positivo das reformas educativas na última década, fez-se acompanhar por uma perda de significação social das experiências de aprendizagem que são realizadas nas redes formais de educação. A literatura recente, no campo pedagógico, tem procurado investigar os fatores que explicam essa situação (Bolívar, 2002; Dolz & Ollagnier, 2004; Le Boterf, 2003; Contreras, 2004), focalizando o fenômeno na chamada “desprofissionalização docente”.

Em sua grande maioria as discussões têm tomado como referência central o problema de serem ou não os docentes *profissionais*, dirigindo as interrogações para a vertente que se convencionou chamar de “sociologia das profissões”¹⁷⁶. Tornar o professor um “profissional”, através do desenvolvimento de suas competências, tornou-se, simultaneamente, a explicação e a resposta para os problemas encontrados na qualificação das relações escolares. Nos anos 1990, o discurso da profissionalização instituiu-se como uma estratégia progressista de mudança no campo educacional (Brasil, 2002). Admite-se que a associação (histórica) do magistério com qualificações de natureza religiosa - abnegação, sacrifício, doação, vocação, etc. -, acabaria por legitimar uma “cultura de desprofissionalização”, responsável, em grande medida, pelo fracasso escolar (pp. 31-33). Contraditoriamente, não foi isso que revelaram os depoimentos coletados.

Nenhum dos alunos entrevistados apontou a “falta de competência do professor” como problema específico. Para eles, a ausência de relações significativas entre professores e alunos, advém muito mais da forma como a docência vem sendo exercitada: “o problema é que hoje em dia não há mais espaço para as relações afetivas dentro da escola” (MT, 17 anos, estudante).

“Eu compreendo assim: a preocupação dos professores é só ensinar. Eu não to dizendo que ensinar não é importante. Mas é que eles não se preocupam com a gente em vários aspectos. Assim, eles não vêem os aspectos particulares da gente. A gente tem questões, assim, pessoais, mas que não tem como expor. Porque o importante é o ensino” (KV, 15 anos, estudante).

¹⁷⁶ No Brasil, só muito recentemente esse tipo de estudo passou a despertar o interesse dos investigadores sociais e educacionais. Segundo Weber (1996), poucos foram os estudos realizados, no país, sobre o professor como profissional, pois somente a partir da década de 1990 estariam dadas as condições para que se procedessem estudos a respeito dessa temática.

“Meus professores são muito bons, sabe! Em mesma tenho professores maravilhosos. Professores que sabem ensinar como ninguém, como o professor de matemática e o de geografia. Eles se esforçam muito pra dá aula pra gente. A gente vê isso, apesar de ter alunos que não querem estudar mesmo, a gente percebe que os professores, na sua maioria, eles têm vontade de ensinar. Mas falta alguma na coisa, tem alguma coisa que eles não conseguem alcançar” (W.A., 15 anos, estudante).

Essa ênfase na ausência de carga afetiva na transmissão dos conteúdos escolares aponta para um problema pouco considerado nas pesquisas educacionais contemporâneas: o fenômeno da *perda de sentido* que caracteriza a época atual (Bacha, 2002; Gutierrez, 2003; Speller, 2004; Arroyo, 2004). Essa falta de sentido não é um fenômeno restrito às instituições escolares.

“Em termos dos fundamentos da sociedade, o fim da guerra fria marcou não só o fim do comunismo, mas também o fim de dois séculos de Iluminismo, ou seja, da vigência de um esquema conceitual, ideológico e político que dava sentido às ações de todos os atores” (Tedesco, 1998, p. 41-42).

Segundo Sennett (2001), os laços afetivos carregam compromissos políticos e têm consequência para o funcionamento das instituições. O próprio “vínculo de autoridade” seria uma expressão emocional desses vínculos (p. 13). A ausência desses vínculos corrói a confiança e os compromissos mútuos, refletindo-se na dificuldade dos sujeitos objetivarem representações estáveis acerca de seu próprio futuro. Do ponto de vista do sistema estatal, esse problema manifesta-se na incapacidade das políticas públicas em protegerem os cidadãos (Souza, 1999; Araújo, Souki e Faria, 2001), mediante o oferecimento de perspectivas viáveis de inserção social. Em termos educacionais, a perda de sentido tem pelo menos duas consequências.

A primeira é a redução da função social da educação à lógica e aos critérios econômico-utilitaristas. O objetivo da educação seria preparar univocamente para o mercado de trabalho. Ao não perceberem a viabilidade concreta dessa meta, os alunos simplesmente vivenciariam um processo *desafiliação simbólica* (Castel, 1998) dos sistemas de ensino. O conteúdo da mensagem socializadora, veiculado pelas escolas, não os mobilizaria, produzindo uma baixa adesão aos projetos educativos.

A segunda consequência da perda de sentido é a forte desconfiança entre os atores (Schmidt, 2001, p. 99), gerando uma ruptura nos vínculos sociais dentro das redes de escolarização. Entende-se, então, porque 78% dos alunos ressaltaram que os professores “sabiam ensinar” e/ou revelavam “domínio de conteúdo”, mas não “sabiam se comunicar” e/ou “compreender os alunos”.

A análise do tipo predominante de intercâmbio interpessoal revelou que para 86% dos alunos, as interações sociais na escola focalizam-se na reafirmação das responsabilidades e papéis funcionais, com o objetivo de neutralizar os “desvios de comportamento”, ou seja, as relações se limitam ao aspecto do controle social.

“Os professores aqui da escola gastam mais tempo reclamando do comportamento dos alunos. Eles vivem dizendo que a gente não quer nada com nada, que a gente só vem pra escola pra se brincar, que a gente não tem interesse. Mesmo quando eles tão dando aula, ao invés de tentar motivar, eles ficam dizendo assim: vocês têm de estudar, tem de entender, tem de prestar atenção.” (FM, 18 anos, estudante).

Apenas 12% dos alunos ressaltaram o professor no papel de “guia cognitivo” (Sluzki, 1997, p. 51), oferecendo conselhos ou compartilhando informações do modo a esclarecer dúvidas. E tão somente 2% dos alunos relataram situações em que o docente propicia algum tipo de “apoio emocional”, mediante interações que conotam uma atitude de compreensão ou simpatia.

A impossibilidade de contar com a ressonância emocional e a boa vontade do professor foi, sem dúvida, o aspecto mais realçado. Nenhum dos alunos entrevistados fez referência à realização de atividades em que o simples prazer de “estar juntos” constitui a tônica da relação professor-aluno.

“Muitos professores estão na sala de aula apenas fisicamente; é como se fossem os próprios alunos que eles reclamam que são bagunceiros. Eles estão na sala, mas não se integram. Vem, dá aula, aplica prova e é só. Vem faz a parte dele e vai embora. O relacionamento que a gente tem na sala é um relacionamento frio, sem nenhum tipo de proximidade. É como se a gente estivesse ali, um na frente do outro, e, ao mesmo tempo, distante. Eu acho que eles nem abrem espaço para um relacionamento professor-aluno. Eles só se preocupam com o lado profissional” (PCA, 16 anos, estudante).

Essa última colocação é bastante esclarecedora, pois, de fato, as observações dos alunos não são no sentido de cobrar “mais saberes” ou “competências” dos docentes. Em sua perspectiva, eles já são “profissionais”, o que os alunos demandam é um processo de (re)humanização das relações sociais no interior da escola (Oliveira, 2001), que passaria sobretudo pelo modo como os alunos são percebidos/tratados pelos professores e pelos demais membros das equipes administrativas das escolas.

“Tinha uma professora que vivia sempre desconfiada. Ela entrava na sala e era o tempo todo olhando pra bolsa. Acho que ela pensava que alguns dos meninos poderiam pegar as coisas dela. Aí, os meninos perceberam e fizeram que iam pegar, assim (risos), que iam roubar ela. Era mentira, mas a gente se divertiu só de ver a cara de susto que ela fez” (AMV, 16 anos, estudante).

“Aqui tinha uma secretária que só tratava a gente com grosseria. Tudo que você precisasse de documento ou mesmo uma informação, ela vinha na maior grosseria. Às vezes, eu até perguntava: a senhora tá bem hoje? Que era pra ver se ela vinha mais calma, mas não adiantava. Então, muitos alunos não gostavam dela, por causa do jeito que ela tratava eles aqui dentro” (AV, 18 anos, estudante).

Um outro aspecto refere-se ao modo fragmentado como os alunos são abordados. Ao enfatizar, de forma unívoca, os processos de transmissão dos conteúdos escolares, muitas vezes, sem considerar suas dificuldades específicas de aprendizagem, os professores terminam por bloquear as experiências que permitem a “ativação dos vínculos” (Sluzki, 1997, p. 58) no ambiente escolar.

“Eles (os professores) só olham pra gente assim em parte. Como? Assim, ele não vê o todo. Ele só vê esse aspecto assim de ensinar, de aprender, de ouvir as aulas. A preocupação é que a gente escute as aulas, mas ele não tem tempo pra escutar o que a gente tem a dizer. A gente não é só aluno, a gente tem outros problemas que gostaria de compartilhar. Muitos não têm sequer paciência para ouvir as nossas dúvidas, quando a gente faz uma questão, ele responde como se a gente tivesse falado uma coisa absurda. Tem muito amigo meu que não abre a boca na sala com medo de ser chamado de burro, ou de ser motivo das brincadeiras dos outros” (KF, 19 anos, estudante).

Apreende-se, aqui, o “peso” que a ausência de um “olhar” capaz de produzir reconhecimento tem para os alunos. “Esse olhar, esse gesto escasso e banal, não sendo mecânico, isto é, sendo efetivamente olhar que vê, consiste na mais importante manifestação gratuita de solidariedade e generosidade” (Soares, 2004, p. 142). O reconhecimento que emerge desse olhar é, simultaneamente, afetivo e cognitivo.

Sua falta produz o déficit de sentido que perpassa pelas instituições escolares, repondo, no âmbito formativo, as variadas formas de violência que afligem a comunidade (Araújo, 2004, p. 160). Com isso, não se está defendendo a idéia de que os professores devem abdicar de suas funções sociais e profissionais, mas tão somente ressaltar a multidimensionalidade dessas funções. Como lembra Adorno (2000), os professores têm tanta dificuldade “em acertar” exatamente porque sua profissão lhes nega a separação entre seu trabalho objetivo e o plano subjetivo (p. 31).

Nos termos do paradigma da dádiva, isso significa que a atividade docente se realiza sob a forma de uma relação imediata, “um dar e um receber”, para a qual não há técnica capaz de substituir. Nesse sentido, não se pode falar em diálogo entre professor e aluno, entre escola e comunidade, em cidadania e autonomia moral ou intelectual sem levar em consideração os valores de civilidade: respeito mútuo, confiança, solidariedade, proximidade (Mauss, 1974). Ao não serem mais objetos de tematização na prática pedagógica, embora eles sejam permanentemente requisitados (por alunos e professores), consolidam-se rivalidades e antagonismos alimentadores da violência, fisicamente destrutiva, presente nas relações sociais locais.

A universalização desses valores, indispensáveis para a democracia e o espaço público, constitui uma tarefa que as escolas públicas do bairro não têm conseguido levar adiante. Por isso, os adolescentes e os jovens da comunidade passaram a se constituir em um “público crítico” para as redes públicas de ensino da região. Uma situação ainda mais grave quando se leva em conta que as gangues juvenis, presentes no bairro têm por prática cooptar, de forma regular e sistemática, os adolescentes.

Um dos locais privilegiados para realizar essa abordagem é exatamente a escola, que se torna, ao mesmo tempo, refém e cúmplice da violência. Isso tem levado os moradores e instituições que atuam na comunidade a repensarem o papel das outras redes educativas presentes no interior da comunidade, enquanto caminho para superar a “guerra dos meninos” (Jornal do Comércio, 14/11/2004). Esses atores coletivos compreendem que a escola pública precisa ser concebida como uma rede social ordenada para assegurar a confiança e a segurança dos alunos, além de cumprir suas funções clássicas de transmissão dos conhecimentos essenciais à formação do cidadão e do trabalhador, os quais não podem ser adquiridos senão na própria escola (Gohn, 2001c). No entanto, o papel das famílias e das redes sociais não pode ser ignorado.

A mobilização dessas redes é uma medida crucial para enfrentar os desafios impostos pelo novo cenário urbano, onde os dois sistemas entrelaçados de poder – o estatal e o crime organizado – parecem estar ameaçando a realização dos ideais democráticos centrados na escola pública universal. Trata-se de encontrar um modelo de sociabilidade alternativo capaz de bloquear a expansão do *ethos* violento e instituir um processo cultural e político de identificação coletiva voltado para os jovens.

Nesse aspecto, um fato que raramente é abordado quando se discute a questão da violência no Coque é a existência de uma “rede invisível de protetores dos direitos humanos” na localidade (Gajop, 2004). Essa rede tem materializando um projeto político-pedagógico centrado em saberes, práticas e valores essenciais na redefinição das sociabilidades. Trata-se de um conjunto de organizações comunitárias que vem resistindo à violência local, “mediante formas solidárias pelas quais a comunidade vai encontrando as ‘saídas’ para seus problemas” (p.11).

2. A Formação de um Novo Associativismo Comunitário

Por essa razão, a questão que se propõe analisar na última parte deste trabalho localiza-se no âmbito das tentativas de reconstrução das formas de sociabilidade democrática na comunidade do Coque. Ao invés de perguntar, como faz Zaluar (2004), por que os jovens se juntam às redes do crime organizado, o que se pretende abordar, nesse momento, é a associação em contextos onde a solidariedade entre gerações encontra-se enfraquecida e fragilizada (Velho, 1989; Fraga & Iulianelli, 2003). Mas para isso é preciso situar, antes, o contexto social e histórico no qual se ancoram as redes sociais da comunidade do Coque.

Nessa perspectiva, é preciso localizar essa comunidade no cenário mais das lutas sociais pela melhoria do desenvolvimento urbano. Sabe-se que os problemas urbanos, no Brasil, derivam de uma longa história de exclusão social e da forma com que se deu a passagem de um modelo econômico eminentemente agrícola para uma economia urbana altamente concentradora em termos de distribuição de riquezas. Essa mudança no perfil foi impulsionada nos últimos anos. Segundo o Censo de 2000, o Brasil tem hoje 81% de sua população vivendo em áreas urbanas. As nove metrópoles brasileiras apresentam uma população urbana superior a 90%.

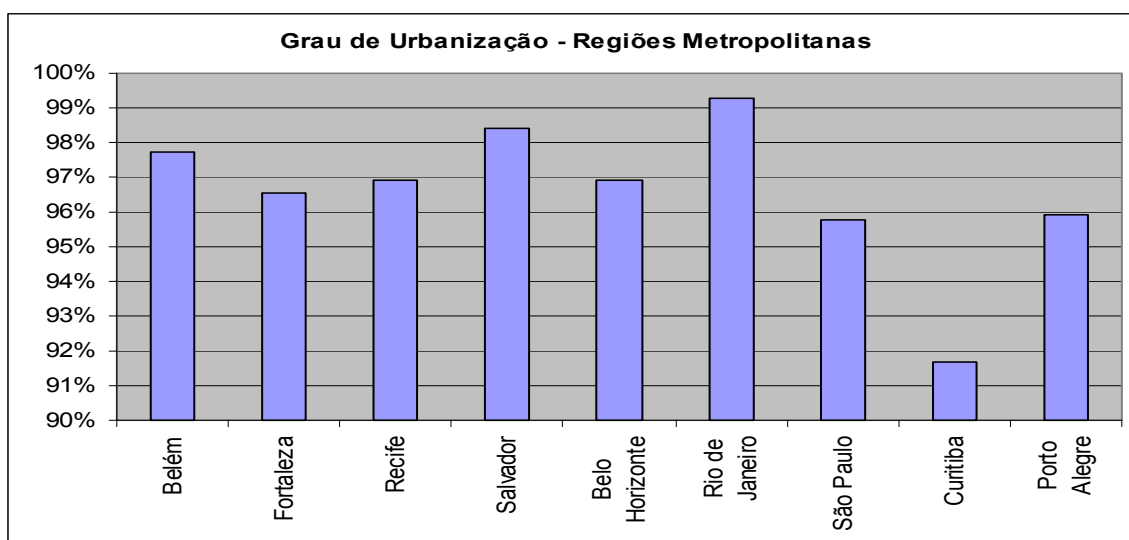


Gráfico 1- Percentual de população urbana nas Regiões Metropolitanas (Censo 2000, IBGE)

Apesar das controvérsias no que diz respeito à definição da população urbana no Brasil (Martins & Nunes, 2002), é importante reconhecer a importância de se considerar o conjunto dessa população na definição de estratégias de combate a desigualdades e exclusão social. Dentro desse quadro ressalta-se o fenômeno da periferização das metrópoles e a criação de novos bolsões de pobreza, como fruto de um crescimento urbano acelerado e desordenado.

O impacto central desse processo consiste na expansão do número de bairros integrados a um complexo de periferias, atraindo populações em busca de oportunidades, reproduzindo processos de favelização e degradação ambiental e consolidando processos de exclusão territorial. Um desafio que se coloca, portanto, compreende a ampliação dos processos participativos na gestão das cidades, tendo em vista a geração de novos mecanismos para a inclusão social.

Na construção desses dispositivos vem sendo enfocada a capacidade de articulação social, a emergência de novos atores e as transformações nos formatos de gestão urbana, através da conquista de espaços institucionais e do acesso a arenas decisórias. É nesta dimensão que se aponta para a perspectiva dos processos participativos, articulados pelas organizações sociais enraizadas nas comunidades.

2.1 A Organização das Lutas Sociais na comunidade do Coque

As comunidades periféricas do Recife começaram a se mobilizar a partir de 1931, quando se formalizou a Liga de São Miguel que objetivava a articulação de todos os moradores de mocambos ¹⁷⁷, visando garantir uma unidade associativa de resistência. Em 1939, o Recife já contava com 45.000 mocambos e o Poder Executivo Municipal iniciava um programa de erradicação das favelas, procurando redirecionar os moradores para as áreas mais periféricas ¹⁷⁸. Os mocambos conflitavam com o processo de modernização almejado (Rezende, 2002, p. 116) ¹⁷⁹.

¹⁷⁷ Moradias marcadas pela precariedade do material de construção improvisado.

¹⁷⁸ Em 1947, o Partido Comunista incentivou a criação dos chamados “Comitês Populares e Democráticos de Bairro”, cujas reivindicações eram a propriedade de terra e o acesso aos equipamentos urbanos.

¹⁷⁹ Sobre a alteração da paisagem social brasileira e o deslocamento no “sistema casa grande-senzala”, no processo de urbanização, consulte-se a obra magistral de Freyre, *Sobrados e Mocambos*, 2003.

A comunidade do Coque esteve, desde o início, inserida nessa rede de mobilização político-participativa. Mas é tão somente a partir das décadas de 1970/1980 que a comunidade começa a criar um modelo próprio de identidade coletiva, como forma de obter o reconhecimento e a legitimidade de suas reivindicações junto aos poderes públicos. Nesse período, organizam-se as principais associações da comunidade, assessoradas por ONGs externas. Percebe-se, em relação às ONGs, que mesmo com suas rupturas e ambivalências (Gohn, 2001a), elas conseguiram desenvolver um trabalho de legitimação, fortalecendo os sujeitos locais.

“A luta no Coque foi uma luta muito antiga, uma luta que começa com o pessoal da sociedade defensora da Ilha do Maruim que se colocaram contra a expulsão deles, depois o Coque assumiu essa luta. Independentemente de tudo, nós tivemos sempre o apoio de algumas ONGs como os Irmãos dos Homens, a ETAPAS, o CEAS, e outras tantas que agora me falta o nome, e era um pessoal envolvido com a luta, era um pessoal que aconselhava a gente, um pessoal que tivemos muito apoio deles” (CMF, 43 anos, liderança comunitária).

A idéia de resistência, para os habitantes do Coque, manifestava-se concretamente na possibilidade de permanecer na localidade. A ênfase na luta pelo acesso à moradia não era casual. Basta considerar o histórico déficit habitacional brasileiro para se perceber a importância que essa questão representou para os habitantes do Coque. Estimativas governamentais baseadas em dados do Censo 2000 revelam que existem na Região Metropolitana do Recife, mais de trezentas mil famílias em condições de habitação inadequadas ¹⁸⁰. A pressão popular por acesso e melhoria em termos habitacionais é, portanto, uma reivindicação antiga.

¹⁸⁰ Esses dados explicam os processos de invasão bastante comuns na área, inclusive, o aparecimento de um movimento que se considera o “braço urbano” do MST no Estado de Pernambuco.

No caso específico da comunidade do Coque, esse processo se inicia com o surgimento de algumas pessoas afirmando serem as “donas” da área, como o Barão Correia de Araújo ainda no início do século XX. A região tornou-se cenário de inúmeras disputas judiciais. Moradores invadiam os terrenos às margens no braço morto do Rio Cabiparibe e, logo em seguida, eram obrigados a desocupar o espaço, normalmente com o uso do aparato policial. A resistência da população local era intensa e normalmente ocorriam várias mortes na localidade.

Ao longo do século XX, a região foi sendo gradativamente aterrada por migrantes e moradores de outros bairros do Recife, o que acabava por fazer surgir “novos donos”, reclamando a posse da terra.

“Como você sabe o Coque surgiu praticamente de dentro do mangue. O povo é que foi aos poucos batendo o barro até que se construiu a primeira rua: a Cabo Eutrópio. As casas também eram feitas em mutirão. Isso aconteceu há mais de cinquenta anos. Havia muito conflito porque todo mundo se dizia dono das terras. Quando alguém invadia uma área, aparecia um dono dizendo que aquele pedaço de terra era dele, e o conflito só aumentava. Por isso, a comunidade ficou tanto tempo assim desprezada, sem galeria, sem água encanada, sem luz, sem asfalto” (EML, 76 anos, moradora da comunidade).

Com o acirramento dos conflitos na área, o Ministério da Fazenda firmou contrato de cessão de aforamento com o Município, envolvendo os 134 hectares de terra que delimitam a Ilha de Joana Bezerra, onde o Coque está inserido. No ano de 1978, a União cedeu as terras à população, com a condição de que fosse realizada a urbanização da área pelo Município. O processo de regulamentação teve início com uma visita do próprio Presidente da República, João Figueiredo, que realizou um comício no bairro com a finalidade de “oficializar” sua inclusão no Plano de Desenvolvimento da cidade do Recife.

Como após um ano nada foi realizado, os 500 membros da Associação dos Moradores do Coque resolveram mobilizar a população local. Em cada rua da comunidade foi eleito um representante para conscientizar os moradores e fortalecer o movimento. Esses representantes faziam reuniões, em cada rua, e depois levavam as demandas e dúvidas para a Associação que sistematizava e conduzia à Prefeitura do Recife. Os próprios moradores se encarregaram de fazer o levantamento das famílias e das condições de infra-estrutura da comunidade, enviando um documento formal ao Prefeito Gustavo Krause. Os principais eixos de luta, além da habitação, eram: a assistência médica e escolar, o saneamento, a água e a coleta de lixo.

“Veja aqui não existia nenhum posto de saúde, apesar da quantidade enorme de crianças. Isso nos preocupava porque a gente não tinha como se virar em um momento de emergência. Pra não dizer que não tinha nada de saúde aqui dentro, tinha uns médicos que vinham atender no Co-Clube, através de um convênio com a Prefeitura” (CAP, 68 anos, líder comunitário).

“Pelo que a gente sabe aqui, do pessoal mais antigo, uma coisa que a gente sempre lutou foi por uma creche, pois aqui tinha muitas mulheres que trabalhavam nas casas das famílias como empregadas domésticas e não tinham com quem deixar os meninos, e mais escolas porque o principal problema da gente aqui sempre foi educação” (LMS, 39 anos, líder comunitário).

Pressionado pela mobilização constante da comunidade, ainda em 1979, o Prefeito editou um Projeto Lei no Diário Oficial da União, no qual constava o prazo de cinco anos para a total urbanização do Coque. Nesse momento,

“a Prefeitura montou barracões na área, fazendo com que técnicos, engenheiros, assistentes sociais, sociólogos e economistas, discutissem com a população o conjunto de ações que deveriam ser desenvolvidas, tendo em vista a realização de obras de drenagem e a implantação de equipamentos comunitários” (Diário de Pernambuco, 26/08/1980).

Em pouco tempo, o Coque passou a figurar como um dos principais eixos de mobilização social da Prefeitura. Foi realizado um plano emergencial de limpeza. Um dentista foi alocado em uma kombi para atender as crianças da comunidade. A iluminação de algumas ruas foi melhorada. No plano educacional foi organizada a infra-estrutura do Colégio Municipal José da Costa Porto, que passou a atender crianças e jovens de todo ensino fundamental. Foram instalados também cursos de profissionalização para as mulheres. No plano recreativo, foi criada uma equipe de futebol de salão e um grupo de liderança jovem.

“O barracão instalado na comunidade funcionava como uma mini-prefeitura, onde atuava vários profissionais que procuravam promover uma maior integração entre a comunidade e o Governo. Os problemas eram identificados coletivamente e as prioridades eram transformadas em projetos. Havia várias placas com o slogan da Prefeitura: Prefeitura e Povo trabalhando juntos” (CAP, 68 anos, líder comunitário).

No entanto, o ponto focal da mobilização era, sem dúvida, a promessa de regularização da posse das terras. Essa notícia acabou, inclusive, por desencadear um deslocamento de moradores de outras áreas para a comunidade, aumentando ainda mais o número de famílias vivendo em condições precárias.

“Eu vim para cá quando soube que o governo tava doando as terras daqui para os moradores. Como eu recebia apenas o INPS, tinha três filhos e pagava aluguel, resolvi aventurar pra ver se tinha minha casinha sem precisar pagar” (APF, 60 anos, morador da comunidade).

“Meu marido, que já morreu, era cambista naquela época e o que ele ganhava mal dava pra gente comer. Quando soube das doações aqui do Coque, eu não quis nem saber juntei minhas coisas e vim pra cá” (A.G.S., 67 anos, moradora da comunidade).

No dia 06 de janeiro de 1980, o Diário de Pernambuco noticiava o surgimento de mais uma favela na região do Coque: a Realeza: “O nome é bem pomposo para o mais recente ajuntamento de mocambos, surgido pelo processo de invasão. Tomado de empréstimo de uma empresa de transportes da redondeza, o conjunto de casas de tábuas já se apresenta bastante numeroso” (06/01/1980). A invasão tornou-se o novo foco de tensão entre a comunidade e o Poder Público. Funcionários da Prefeitura e policiais do Exército apareceram na localidade, afirmando que não se poderiam fazer construções na área. Alguns barracos foram derrubados, mas apesar das ameaças a invasão continuou e novas habitações foram construídas.

Diante da situação, o Governo do Estado, através da Secretaria do Trabalho e Ação Social, anunciou um novo plano de ação: o Pró-migrante. A idéia central do projeto era conter o fluxo migratório para o centro da cidade do Recife. Paralelamente, as Secretarias de Assuntos Jurídicos e Urbanismo da Prefeitura do Recife, realizaram estudos para adaptar a legislação local à nova lei de loteamento urbano do Governo Federal (Lei No. 6766/77), a qual determinava o disciplinamento da venda de loteamentos ou desmembramentos de áreas que não estivessem regularizadas, prevendo ainda punições severas para os invasores de terras.

Nesse ínterim, o Supremo Tribunal Federal (STF) embargou o processo de doação dos títulos de propriedade para 12 mil pessoas da comunidade. O problema foi provocado por uma ação de reintegração de posse por Iraquitan Bezerra Leite, proprietário de dois terços dos terrenos da área. A comunicação da decisão judicial foi feita pelo próprio Prefeito Gustavo Krause em uma reunião com os líderes comunitários do Coque na Prefeitura. A notícia funcionou como um estopim, protestos foram realizados por vários dias tanto na comunidade, quanto na sede da Prefeitura e da Câmara de Vereadores do Recife.

Segundo a Prefeitura, havia apenas duas possibilidades. A primeira titular os lotes, passando por cima da decisão do STF, o que implicava em vários riscos, na opinião dos técnicos governamentais. A segunda alternativa seria permutar a desapropriação da área com imóveis do Município. Os movimentos populares da região recusaram as duas sugestões. Assessorados pelo advogado da Comissão de Justiça e Paz (CJP) ¹⁸¹, Pedro Eurico Barros, os moradores decidiram que a solução mais viável seria acelerar a implantação dos equipamentos públicos, de forma a tornar inviável qualquer ação no sentido de expulsar os moradores.

A compreensão dos movimentos locais era que “se o Estado não tem condições de se apossar da terra para doá-la ao povo, não é concebível que um particular adquira esse direito” (Diário de Pernambuco, 26/08/1980). A mobilização da CJP, no Coque, resultou em um documento, contendo cinco mil assinaturas, que foi encaminhado à Prefeitura, exigindo a legalização imediata da propriedade e a edificação de equipamentos urbanos.

Os embates na Justiça prosseguiram: “Os proprietários de faixas de terra no Coque continuavam apresentando à Secretaria de Assuntos Jurídicos da Prefeitura da Cidade do Recife, documentos que comprovam a titularidade” (Diário da Noite, 02/02/1981). Passados dois anos, a situação em pouco se alterou. A não ser pela diminuição das intervenções do Município na comunidade. O processo de urbanização, pouco a pouco, foi sendo deixado de lado, pela falta de recursos ¹⁸². Os projetos não passavam da fase de pesquisa e diagnóstico. As reuniões, ao mesmo tempo em que se multiplicavam quantitativamente, diminuía em termos de participação da população.

¹⁸¹ A CJP já vinha atuando em 64 áreas com conflitos de terra no Recife, com o apoio sistemático da Arquidiocese de Olinda e Recife.

¹⁸² Alguns desses projetos tinham, inclusive, um alto impacto para a região como a criação de uma cooperativa. O galpão da fábrica comunitária chegou a ser construído e alguns equipamentos foram comprados. Mas o processo foi interrompido, antes da fase de capacitação dos moradores, por falta de recursos, frustrando a população que via na iniciativa uma possibilidade real de obter emprego e renda.

Poucas organizações continuaram acompanhando as negociações, até porque nesse momento vários líderes comunitários passaram a se associar com partidos políticos que, gradativamente, substituem as assessorias aos movimentos.

“Eu me lembro daquela época. No início as reuniões não cabiam de tanta gente. Não havia lugar pra gente sentar, ficava todo mundo em pé, o barracão lotado, quente, mas ninguém saía antes de ver como as coisas iam ser resolvidas. Todo dia tinha gente lá, perguntando, observando, procurando saber como estava sendo encaminhando a posse dos terrenos. Depois, foi tudo esvaziando. O povo foi cansando. Era reunião em cima de reunião e só se fazia conversar e nada mais” (EML, 76 anos, moradora da comunidade).

“Veja, no início, a gente até que participava. Era bom, tinha como uma energia assim que juntava o povo. As reuniões eram acaloradas, muito debate, muita discussão. A gente via o pessoal da Prefeitura aqui trabalhando, melhorando a comunidade. Depois foi sumindo, sumindo, só ficou o pessoal do barracão. Com o tempo, nas reuniões parecia mais comício de político, falava, falava e de concreto não saía nada. Foi ficando só o pessoal das associações, as lideranças. Algumas inclusive viraram vereadores, outros se candidataram a deputado. E depois a gente nunca mais viu nem o rastro desse pessoal por aqui” (PLS, 68 anos, moradora da comunidade).

Em 1981, as lideranças comunitárias que acompanhavam o processo de regularização das terras resolveram fazer mais uma mobilização coletiva. Uma comissão de moradores tentou obter uma audiência com o Governador Marco Maciel. A comissão queria a resposta do Governador para uma carta entregue à Secretária da Casa Civil, a professora Margarida Cantarelli, contendo uma série de reivindicações. A carta, assinada por quatro mil moradores, enfatizava que a responsabilidade pela entrega dos títulos de posse era da Prefeitura. No documento constava também que

“a promessa do presidente da República não foi só de boca. Ele assinou um papel chamado decreto presidencial no qual dizia que a Prefeitura teria cinco anos para legalizar as terras e urbanizar o Coque. Com isso, o povo ficou contente, pois achava que finalmente receberia o documento de posse legal daquelas terras que ele mesmo aterrou com tanto sacrifício” (Diário de Pernambuco, 01/10/1981).

A reivindicação da comunidade só seria, parcialmente, atendida em 1983, quando foi realizada a desapropriação da área que pertencia a Iraquiton Bezerra Leite, mediante Decreto No. 12.552. Posteriormente outras glebas foram desapropriadas, com exceção do espólio de Estevão Cavalcante. Assim, no período de 1986 a 1989, a comunidade sofreria sua primeira grande intervenção urbana, no âmbito do Programa Prefeitura nos Bairros, na gestão do Prefeito Jarbas Vasconcelos.

A cidade havia sido dividida em seis Regiões Político-Administrativas (RPAs) pelo Decreto Municipal No. 14.452/1988, abrangendo o conjunto dos bairros do Recife. Foi definida também a Lei do Plano de Regularização das Zonas Especiais de Interesse Social (Prezeis/1987). A partir desse momento, as favelas foram regularizadas e urbanizadas, segundo sua tipificação ¹⁸³.

No caso específico do Coque, as intervenções incluíram a construção das casas de alvenaria e a retirada das famílias que viviam às margens do braço morto do Rio Capibaribe. A regularização fundiária, entretanto, permanece até hoje em suspenso ¹⁸⁴.

Foi, portanto, ao redor da luta pela posse da terra que o movimento social local foi se consolidando mediante um conjunto de ações, envolvendo as organizações sociais comunitárias, as assessorias externas das ONGs e o Poder público. Para que se tenha uma idéia da importância que a luta pela moradia representou para os moradores, basta lembrar que durante o período mais intenso das mobilizações, ou seja, durante a década de 1980, chegaram a ser criadas 51 organizações sociais na comunidade, entre clubes, grupos recreativos e associações as mais diversas. Um número significativo mesmo quando se compara com outros bairros populares do Recife.

¹⁸³ Contudo, os compromissos orçamentários da administração pública com a população somente serão definidos como modelo de negociação através da implantação dos Conselhos de Orçamento Participativo em 1993.

¹⁸⁴ Uma nova pesquisa cadastral foi realizada em 2001, mas até o momento nenhum título de posse foi entregue aos moradores do Coque.

Nos anos de 1990, porém, a participação dessas organizações nos processos de mobilização sofreu um refluxo. Várias lideranças abandonaram o movimento comunitário e resolveram entrar para a política institucional. As assessorias externas diminuíram e os vários projetos em desenvolvimento nas áreas de emprego e renda, educação, cultura, esporte e lazer foram desativados. A sensação vivida pelos moradores era de total abandono:

“Foi triste, eu quando me lembro chego a ficar emocionado. Porque tudo que foi feito aqui só quem viveu pra contar. Mesmo com as dificuldades, havia todo um movimento, toda uma expectativa que foi criada aqui dentro. A gente participava, a gente decidia nossas prioridades. Buscamos pessoas da própria comunidade para participar dos projetos, muita gente passou a ter seu primeiro emprego nessas ações. Eu mesmo sustentei meus cinco filhos, que hoje já estão casados, com o dinheiro que recebia da Prefeitura para dar aula de corte e costura as mulheres daqui. Nós tínhamos tudo, máquinas, material para trabalhar. As turmas eram cheias. Muitas delas aprendiam no curso, ganhavam um kit e passavam a trabalhar em casa, ganhando seu dinheiro. De repente, apagou tudo. As pessoas ficaram, de repente, se sentindo abandonadas. Agora me diga mesmo, esse pessoal pensa no povo, pensa na situação do povo que vive aqui? Pensa nada” (MIS, 69 anos, moradora da comunidade).

Contraditoriamente, essa inflexão da atividade associativa local corresponde ao período em que foi instituído o Plano Diretor da Cidade (1991), a partir do qual foram regulamentados dispositivos que afirmavam a função social dos bairros. Nesse momento, admitia-se que a propriedade urbana deveria servir aos objetivos do desenvolvimento, da qualidade de vida e da justiça social. Ao mesmo tempo em que se criava uma pluralidade de mecanismos de democratização da gestão da cidade, como o Fórum do Prezeis e o Conselho de Desenvolvimento Urbano (1994). As organizações sociais do Coque, entretanto, se viram enfraquecidas e despotencializadas.

“O que você pensar de projeto, de programa inovador, o Coque saiu na frente. Naquela época, ah!!! Você não tem idéia. Tudo que se planejava, seja na área social, na área de esporte, projeto para profissionalizar os jovens, tirar os meninos das ruas. Tudo o que você pensar de projeto aqui teve. A gente vivia quase no céu. Aí, de repente, as coisas foram se acabando. O pessoal que era de ONG, o ETAPAS, o CEAS, foi tudo saindo. Acho que até as lideranças daqui mesmo foram se enfraquecendo. Elas passaram a brigar mais entre si, ao invés de pensar na comunidade. Cada líder queria ter o seu pedacinho, cada um agarrava seu projeto, que era a maneira dele sobreviver, né? Daí quando não tinha mais recursos, acabou foi tudo de uma vez só” (ACF, 42 anos, líder comunitário).

As únicas instituições a continuarem se expandindo foram as de caráter religioso. Não obstante, essas organizações, quase sempre, procuravam manter distância das ações de cunho mais político ou social. Isso mudou no final da última década, quando alguns desses grupos resolveram desencadear um processo de conscientização social dos sujeitos frequentadores dos cultos, visando despertar o interesse pelas questões da comunidade, sobretudo para a violência que estava recrudescendo com a reorganização das gangues juvenis.

A questão da violência era, inclusive, uma das razões apontadas para a diminuição das atividades associativas da comunidade. Trata-se de uma situação bastante delicada, haja vista que para alguns moradores existia a suspeita de que algumas associações seriam também cúmplices das gangues instaladas na localidade.

“Eu não sei não. Eu acho assim, ficar falando que a violência tá demais, isso todo mundo fala. A questão é como resolver a situação, não é? Porque veja bem tem gente que se diz líder comunitário e vive envolvido com esse pessoal. É conversa vai, conversa vem. Gente andando de braço dado com outro. O que é que a gente via pensar? A polícia tem de fazer a parte dela, é verdade, mas acho que tem muita gente que se diz contra a violência e que vive junto desse pessoal. Alguma coisa deve tá ganhando, não é?” (SVC, 38 anos, morador da comunidade).

De fato, os contatos realizados informalmente com os moradores e as entrevistas realizadas com os jovens da comunidade revelaram um alto índice de desconfiança em relação aos líderes comunitários da região. Aproximadamente 69% das pessoas contatadas disseram “evitar a presença” das lideranças, alegando, dentre outros motivos, não “querer se envolver com essas questões”.

Questionados a respeito, alguns grupos fizeram a defesa dos líderes comunitários, afirmando, sim, a existência de lideranças envolvidas com os grupos criminosos, mas não por interesse ou para “levar algum tipo de vantagem”. A explicação era que determinadas gangues, mais violentas, vinham sistematicamente pressionando os grupos comunitários, através da cobrança de taxas relativas a “serviços de segurança”. Em outros termos, para não se tornar um alvo de determinadas quadrilhas, a associação era obrigada a “contratar” serviços para ser “protegida” de outros grupos rivais.

“O negócio aqui está sério. Tem lugar aqui que eles chegam e dizem: ou você me paga para te proteger de fulano, de cicrano, ou eu mesmo te pego. Veja só, a situação em que a gente fica. Se você diz não, eles vêm pra cima de você. Se você diz sim, termina ficando na mão deles, e o que é pior se torna inimigo dos outros, que quando ficam sabendo que você está apoiando um pessoal, também querem pegar você. Veja mesmo, como é que se resolve isso? É muito fácil falar: olha, fulano, líder comunitário, ta ali conversando com beltrano, do grupo tal. Mas vem ficar no lugar da gente pra ver como é que é. Não ta fácil ser líder comunitário hoje em dia, não. Não é todo mundo que tem coragem de se liderança num lugar como esse” (CAP, 68 anos, líder comunitário).

O problema seria agravado em função da rápida circulação dos “líderes criminosos” (o índice de mortalidade provocado pelas rivalidades é muito alto), o que tornaria impraticável realizar alianças de longo prazo.

“Conosco aconteceu um fato interessante se não fosse trágico. Primeiro nosso rádio gravador foi roubado. A porta da instituição tava aberta, alguém entrou e levou o equipamento. Até aí tudo bem, afinal a gente tinha deixado a porta aberta mesmo. Um mês depois, um grupo entrou, à noite, e levou ventilador, material didático, comida, até alguns armários. Quando chegamos tomamos um susto, foi uma correria. Ninguém na rua viu nada. Assim disseram. Reunimos o pessoal e resolvemos colocar grade em todas as portas e janelas. No final de semana seguinte, a instituição tinha sido invadida de novo. Você acredita, eles arrombaram todas as portas, mas não levaram nada. Foi aí que a ficha caiu. Fizemos umas consultas e descobrimos que eles estavam apenas avisando que a gente ‘precisava de segurança’ para não ser roubado (risos). Imagine. Foi uma loucura, a gente sabia, até pelos princípios que a instituição defende que não podíamos fazer nenhum tipo de pacto com esse tipo de grupo, mas não fazer seria ficar mais exposto. Apesar da angústia do grupo, ficamos na expectativa. Duas semanas depois, o chefe desse grupo morreu e vieram avisar pra gente não se preocupar que nada mais ia acontecer. Resultado: resolvemos colocar uma vigilância eletrônica” (ALF, 36 anos, líder comunitário).

De fato, o aumento do número das gangues juvenis na região contribuiu para a diminuição das atividades associativas da comunidade. As reuniões coletivas se tornaram cada vez mais raras. Alguns serviços que funcionavam, sobretudo à noite, deixaram de ser oferecidos, ocorrendo inclusive o fechamento total de várias organizações.

“Em 2001, o Grupão (Grupo Comunitário do Coque) obteve o apoio do Unicef e das ONGs Umbu Ganzá e Diaconia para desenvolver atividades sociais e educativas com as crianças e os jovens da área. O Unicef liberou recursos para a construção de uma creche e as ONGs começaram a trabalhar com cerca de 300 adolescentes. Você lembra o que aconteceu com o projeto? Foi tudo construído e depois encerrado. A creche foi transferida para a Prefeitura, onde hoje funciona a Escola Novo Manguê. Por que? Porque ficava numa área que os ‘meninos’ controlavam. Eles faziam assaltos naquela região e não queriam nenhum projeto por lá. O pessoal foi enfrentar, inclusive alguns líderes comunitários daqui, e quase terminou em morte. As ONGs foram expulsas da comunidade e as coisas ficaram como eles queriam” (LMS, 39 anos, líder comunitário)

A violência no Coque não tem produzido apenas uma comunidade mais fechada, mas também um reforço da identidade que nega a convivência com os demais por conta do risco que isso implica. O medo de ser abordado pelas gangues esvaziou a participação da população nos espaços públicos. O esforço para realizar atividades conjuntas resulta quase nulo, desagregando os movimentos de participação política dentro e produzindo um empobrecimento simbólico na vida associativa em geral.

“A gente agora não tem mais nada. As associações, na sua maioria, tão tudo fechada, só tem os prédios vazios. Ir pra uma festa, pras danças que havia aqui, ninguém vai mais, porque sempre acaba em confusão. A escola de samba acabou, porque os ensaios eram de noite, e hoje ninguém tem coragem de ficar até certas horas na rua. A gente mal pode jogar dominó na frente de casa. Quando menos espera lá vem o corre-corre, você tem de se esconder pra não levar bala” (APM, 46 anos, morador da comunidade).

Esse processo, entretanto, contribuiu para fornecer visibilidade a uma outra forma de associativismo local. Ao lado das antigas organizações de moradores, apreende-se a presença de um “novo” tipo de grupo social, cujo perfil não era a atuação direta no campo da mobilização popular, que Gohn (2001c) identifica como sendo as “ONGs cidadãs e militantes” próximas dos grupos de esquerda e de oposição ao regime militar (p. 76). As “novas” formas de associação emergentes se definiam, ao contrário, pelos serviços assistenciais prestados à população local ¹⁸⁵. Além disso, o fato de estarem, em alguns casos, atreladas a uma dimensão religiosa, fazia com que houvesse um estranhamento de ambas as partes.

¹⁸⁵ “Muito embora essas atividades estejam dirigidas a uma clientela definida pelas diretrizes da Lei Orgânica de Assistência Social (Loas) No. 8.742/1993 e contem com o Conselho Municipal de Assistência Social (1995) para fazer cumprir esses dispositivos legais, essa problemática não estava inclusa na agenda política do movimento local, nem como temática de inclusão social nem como temática de defesa dos direitos humanos de grupos vulneráveis” (Gajop, 2004, p. 15).

Por um lado, esses novos grupos eram considerados “conservadores” pelas lideranças comunitárias por não estarem vinculados aos processos mais institucionalizados das lutas sociais. Por outro, essas organizações consideravam as lideranças excessivamente “politizadas”, preferindo manter uma neutralidade no tratamento das questões sociais.

Nos anos de 1990, o compartilhamento de ações exigiu uma aprendizagem nova para os dois lados. Uma aprendizagem que não esteve isenta de dificuldades. Pois, essas novas organizações comunitárias funcionavam segundo um outro desenho associativo ¹⁸⁶. Em primeiro lugar, elas não demandavam dos seus integrantes obrigações e deveres permanentes, pois o processo de mobilização, além de estar focado em questões bem pontuais (como o direitos das crianças e adolescentes em situação de risco), se efetua independentemente dos laços de pertencimento anteriores.

Em segundo lugar, a questão da “identidade de classe” é deslocada para abranger uma identidade coletiva mais complexa em que se articulam questões como idade, herança cultural, religião, etc. (Gohn, 2005). Trata-se, então, de organizações híbridas que abrange o universo das associações conhecidas como “filantrópicas”, as quais concretizam suas ações (voluntárias) por meio da agenda dos movimentos de interesse humanitário. São associações nascidas no próprio bairro e que prestam serviços à população local, mas que têm como membros da direção de seus associados, voluntários, técnicos especializados (psicólogos, pedagogos, advogados, médicos) e membros da comunidade, gerindo projetos sociais específicos, realizados, em grande medida, com o apoio das agências de cooperação nacional e internacional.

¹⁸⁶ Nesse trabalho preferimos utilizar as expressões “grupos sociais” e “grupos comunitários”, ao invés de “organizações não governamentais”, tendo em vista a dificuldade reconhecida, pelos pesquisadores da área, em delimitar a natureza e a identidade dessas organizações (Gohn, 2005).

No caso específico da comunidade do Coque, essas organizações vêm promovendo uma alquimia complexa no tratamento das questões sociais, fazendo confluir ações de combate à violência e de educação não-formal (Gohn, 2001c), na busca de uma formação do ser humano em sua integralidade ¹⁸⁷.

Conferir uma dimensão pública à discriminação sofrida pelos moradores em função da imagem histórica segundo a qual o Coque seria “um esconderijo de marginais” (Correio de Pernambuco, 10/04/1980), tornou-se um ponto de honra para esses novos grupos sociais. Nesse sentido, eles resolveram aglutinar esforços com as antigas lideranças comunitárias na perspectiva de fazer com que a comunidade deixe de ser “uma área que o povo olha de soslaio, ri pelo canto da boca e se benze quando é obrigado a cruzá-lo” (RG, 47 anos, líder comunitário). Os discursos dos atores locais, nesse momento, passam a afirmar que “o marginal pode estar dentro da comunidade, mas ele não é a comunidade” (RC, 23 anos).

2.2 Os Processos de Aprendizagem nas Redes Associacionistas

É relevante pontuar que, na perspectiva dos atores locais, não se tratava mais de legitimar as práticas sociais desenvolvidas por meio de agentes externos à comunidade, os quais passaram inclusive a serem rejeitados. Havia uma busca por parte desses novos grupos de se colocarem como sujeitos-agentes de sua própria situação, apesar das dificuldades que tal empreendimento implica e supõe.

¹⁸⁷ É importante lembrar que “apesar das alterações na regulação do trabalho voluntário no Brasil (Lei No. 9608/1998) e da criação das Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (Lei No. 9790/99), essas organizações têm o respaldo do Código Civil Brasileiro para se exercerem como *associações* (beneficientes, recreativas, culturais, de proteção a grupos vulneráveis) que reúnem pessoas para deliberar os fins, os meios e os interesses dos seus associados” (Gajop, 2004, p. 15).

“Nós estamos, no Coque, vivendo um novo momento na história das nossas lutas. Durante muito tempo, nossas associações viveram na sombra dessas ONGs que vinham aqui para a comunidade, muitas vezes, com seus projetos prontos, com objetivo de utilizar os moradores como ‘experiência’. Eles vinham, faziam as reuniões, acertavam conosco as ações, realizam e depois iam simplesmente embora, e nós ficávamos aqui, como antes, na mesma situação” (RG, 47 anos, líder comunitário).

“Se teve algo que nós aprendemos, na organização das lutas aqui do Coque, é que nós não podemos mais ficar dependendo do apoio de organizações de fora. Elas têm seus técnicos, seu pessoal, aprovam seus projetos, vem pra cá aplicar, depois vão embora e nós ficamos de cara pro ar. Agora, não, nós queremos nos unir entre nós mesmos. Ver quais são as organizações que são daqui de dentro que ainda tão fazendo algum trabalho e nos juntarmos para fazer algo em comum, principalmente para combater a violência” (LMS, 39 anos, líder comunitário).

A busca por autonomia não tem sido uma tarefa simples, haja vista a própria “crise” vivida pelos movimentos sociais nesse período ¹⁸⁸. A proliferação das chamadas ONGs e a mudança nas pautas de financiamento das agências de cooperação, produziram uma escassez de recursos que vem obrigando as diversas organizações sociais a realizar “reengenharias internas e externas para sobreviver” (Gohn, 2001c, p. 77), seja repensando seus planos de ação, seja alterando suas estratégias de intervenção. As organizações comunitárias foram levadas a disputar o financiamento de seus projetos em um contexto de extrema limitação de recursos.

Isso significou, dentre outras coisas, a necessidade de manter nos quadros das organizações profissionais qualificados tanto na área de captação de recursos, quanto no âmbito da elaboração e gestão de projetos. Atividades sofisticadas que exigem um alto nível de investimento para as associações comunitárias locais. Essa situação terminou por gerar um sentimento de frustração:

¹⁸⁸ Vale lembrar que, quando se fala de crise dos movimentos sociais, isso não significa o seu desaparecimento, mas a rearticulação, interna e externa, de seu papel na sociedade, tendo em vista o aparecimento de outros atores sociais na sociedade civil, como as ONGs (Gohn, 2005, p. 80).

“Veja, desde 2001 que a gente tem feito reunião atrás de reunião, chamando o pessoal das organizações pra gente montar um projeto comum aqui no Coque. Fizemos até um levantamento, cada líder ficou responsável de ir a uma área da comunidade, resgatando o pessoal antigo, vendo quem tá fazendo algum trabalho, enfim, reunindo. Nas reuniões só vem aquele gato pingado. Quando a gente começa a dividir as tarefas, lá vem a pergunta: E o dinheiro? Não tem. Precisa primeiro fazer um projeto, organizar, procurar apoio. Aí, meu filho, vai tudo embora” (ACF, 42 anos, líder comunitário).

Nesse contexto, as antigas lideranças passaram a contatar as organizações sociais presentes no Coque. Criadas no final da década de 1980, elas não chegaram a participar do processo de luta pela regularização da posse de terras, permanecendo à margem das formas anteriores de participação popular. Não obstante, várias delas foram fundadas por pessoas externas à comunidade, e, que, por isso mesmo, mantinham relações com outros grupos e instituições, o que lhes possibilitava captar recursos para além dos aparelhos do Estado.

Assim, no ano de 2002, os representantes desses grupos passaram a se reunir com o objetivo de criar uma rede de ação coletiva. Das nove organizações que compõem a rede ¹⁸⁹, seis (67%) têm sua origem local fincada na década de 1980; enquanto as outras três (33%) surgiram nos anos 1990. Quatro são grupos culturais e recreativos e três são organizações religiosas com foco na assistência educacional. Há ainda uma escola comunitária e uma associação que congrega vários grupos comunitários de menor porte. Dentre as ações destacam-se as atividades pedagógicas (78%), as atividades culturais (66%) e as atividades de geração alternativa de renda (22%). As condições de funcionamento, entretanto, são bastante heterogêneas.

¹⁸⁹ Participam da rede a Federação das Entidades e Associações do Coque (FEAC), a Entidade Comunitária Pão da Vida, o Grêmio Recreativo Estação Primeira de Joana Bezerra, o Grupo Força Cultural, o Grupo Cultural Viver Feliz, a Escola Comunitária Luluzinha, o Grupo Cultural Meninos do Coque, a Casa da Criatividade e a Entidade Comunitária Pão da Mesa.

Apenas quatro tem prédio próprio; as demais vivem em espaços cedidos. A infra-estrutura de seis grupos é precária. Essa situação reflete a dificuldade de financiamento dos projetos dessas organizações. Somente uma delas mantém convênio com entidades de cooperação internacional. Três recebem recursos da Prefeitura da Cidade do Recife, e mais de 50% têm como fonte de financiamento as doações de pessoas físicas e políticos locais.

A falta de financiamento implica grandes restrições para a realização de atividades regulares e foi um dos principais motivos, além da violência entre os jovens, que levou os grupos a formalizarem a rede associacionista ¹⁹⁰. Desse modo, o objetivo inicial da rede era aglutinar as ações estratégicas de cada organização, fortalecendo sua capacidade institucional e criando condições para a auto-sustentabilidade dos seus projetos. Posteriormente, a intenção consiste em rearticular os grupos locais com redes sociais mais amplas da Região Metropolitana do Recife.

Para atingir essa meta, o grupo elaborou uma agenda que compreende três ações articuladas. A primeira consistiu em montar um grupo de estudos sobre redes sociais, com representantes de cada organização. A segunda ação foi elaborar um desenho funcional para a rede, decidindo as conexões entre os atores, os processos decisórios, os campos de atuação e os parceiros potenciais. A terceira linha de atividade tinha por alvo construir um projeto social, integrando as organizações (Conselho Gestor, 2003, p. 03-04). O conselho gestor da rede entendia que o processo histórico de discriminação vivido pela comunidade do Coque constitui em um impeditivo para o reconhecimento dos direitos específicos dos habitantes da região.

¹⁹⁰ A dificuldade de financiamento torna a autonomia desses grupos bastante vulneráveis à influência de agentes externos que tentam utilizar o poder mobilizador das associações para viabilizar propostas que, muitas vezes, não afirmam o interesse coletivo da comunidade.

Nesse sentido, um dos princípios incorporados pela rede foi a idéia de que a educação constitui um bem social que para ser garantido a todos requer a definição da solidariedade como princípio de construção para uma sociedade justa e democrática (Conselho Gestor, 2003, p. 05). Para materializar essa idéia, foi delimitado um campo específico para a atuação da rede e um modelo próprio de gestão.

A rede pretende funcionar com o foco nas questões da infância e da juventude, através dos seguintes eixos: combate e prevenção à violência; educação, cultura, lazer e esporte; formação social e profissional; geração alternativa de renda; formação de agentes comunitários; e, atuação junto aos conselhos gestores da cidade (COMDICA, Conselhos Tutelares, Orçamento Participativo). Quanto ao modelo de gestão, foi constituído um Conselho Gestor formado por dois representantes de cada organização e três Grupos de Trabalho (GTs): GT de Atendimento; GT de Políticas Públicas; e GT Associativismo e Geração de Renda ¹⁹¹.

Ao analisar o funcionamento dessa rede associacionista específica foi possível concordar com Gohn (2005) quando esta afirma que a tendência dos movimentos sociais, na segunda metade da década de 1990, de formalizar redes expressa um novo paradigma de articulação das práticas dos movimentos sociais (p. 93). No caso da comunidade do Coque, esse movimento compreendeu uma mutação na agenda e na forma de resistência presentes nas organizações sociais da região. Essa transformação pode ser apreendida nas práticas pedagógicas desencadeadas pela rede. Ela própria concebida como uma “escola de cidadania”.

¹⁹¹ O Conselho Gestor definiu ainda que a captação de recursos para o funcionamento da Rede seria articulada pela organização Casa da Criatividade. A escolha foi motivada por duas razões. A primeira refere-se ao fato desse grupo ter experiência na elaboração e gestão de projetos sociais, sendo a única a obter o apoio de uma agência de cooperação internacional. A segunda razão é que ela tem obtido um reconhecimento externo de suas ações, participando como membro do Conselho Municipal de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente, do Conselho Municipal de Assistência Social e da ARCA (Ação em Rede para a Criança e o Adolescente da Região Metropolitana).

O seu “caráter formativo” é fornecido pela forma diferenciada com que os seus serviços são realizados. A noção de solidariedade é um eixo fundamental de suas práticas, estando referida às relações que os indivíduos estabelecem na busca do acesso ou resgate de seus direitos. Além disso, a rede se diferencia das práticas assistencialistas, pois recoloca o tema da igualdade na prestação mesma do serviço.

2.3 A Cidadania nos Pequenos Gestos: Socialização e Solidariedade Democrática

A Rede de Atendimento Solidário e Proteção da Vida instituída no bairro do Coque, no ano de 2002, tem como missão *promover o atendimento das necessidades básicas de aprendizagem das crianças e adolescentes em situação de risco pessoal e social*, através da criação de formas alternativas para a reinvenção do contrato social vigente na comunidade (Conselho Gestor, 2002, p. 01). A intenção, mais ampla, da rede consiste em barrar algumas das causas geradoras da exclusão e das injustiças vividas na localidade, materializando uma intervenção conjunta que aglutina os grupos comunitários e as associações que atuam na região.

Ela reúne nove organizações comunitárias, sem fins lucrativos, a partir dos seguintes objetivos: a) a promoção e a defesa dos direitos das crianças, adolescentes e mulheres empobrecidas e marginalizadas das periferias urbanas do Recife; o desenvolvimento de ações sociais e educacionais, em todos os seus aspectos, áreas e dimensões, através de projetos de desenvolvimento comunitário; e a prática da solidariedade como dever social e exercício pleno de valorização da vida. Todas as organizações atuam na área de promoção e defesa dos direitos sociais das crianças, adolescentes e jovens, principalmente, o direito à educação.

A execução das atividades é realizada por uma equipe multidisciplinar composta por 85 voluntários e 10 prestadores de serviços contratados.

Quadro 03 – Equipe de Atores Diretamente Envolvidos nas Ações da Rede

No.	Formação	Vínculo
01	Técnico em Contabilidade	Contratado
01	Contador	Contratado
03	Pedagogos	Contratado
05	Professoras de Magistério	Contratado
15	Psicólogos	Voluntário
08	Auxiliares de Enfermagem	Voluntário
04	Enfermeiro	Voluntário
05	Médicos	Voluntário
15	Arte-Educadores	Voluntário
28	Estudantes	Voluntário
02	Advogada	Voluntário
01	Relações Públicas	Voluntário
05	Cozinheira	Voluntário

Atualmente, as organizações que compõem a rede atendem 1.500 adolescentes e jovens, entre 14 e 21 anos, de ambos os sexos ¹⁹², pertencentes a famílias com renda mensal de até R\$ 240,00 (duzentos e quarenta reais). A definição desse perfil não é aleatória, pois consiste em um contingente de 75% dos jovens da comunidade. Todos os jovens da rede estão matriculados no ensino regular formal, sendo que 85% estudam nas escolas públicas da região. 67% dos jovens residem em famílias com até 07 pessoas, sendo que 55% dessas famílias têm apenas 01 pessoa inserida no mercado de trabalho. 68% dos jovens beneficiados não tinham participação anterior em projetos sociais. O alto nível de demanda obriga, dependendo do programa, a realização de um processo seletivo que inclui entrevistas com as famílias para detectar o nível de interesse e as expectativas em relação às atividades propostas.

¹⁹² A média de frequência no Projeto, normalmente gira em torno de 56% de mulheres e 44% de homens.

Essa seleção, combinada aos critérios estabelecidos, tem se constituído em um momento importante de entrada na rede. Em primeiro lugar, porque esclarece, previamente, para as famílias as características do projeto. Em segundo lugar, porque permite diminuir as dúvidas quanto ao próprio processo de participação dos adolescentes e jovens, uma vez que muitos deles também provem de outras ações sociais e educativas, cuja lógica nem sempre corresponde aos princípios e valores definidos pela rede.

Nas organizações da rede são articuladas, simultaneamente, *ações formativas*, mediante estratégias de desenvolvimento pessoal e coletivo, cujo alvo central é a redução dos índices de violência entre os adolescentes e jovens; *ações produtivas*, através de atividades de qualificação profissional, cujo foco é a melhoria da qualidade de vida e a geração alternativa de renda, a partir da inclusão em empreendimentos solidários; e *ações em rede*, mediante ações de articulação e desenvolvimento de programas conjuntos, cujo alvo é o aprimoramento organizacional e a inserção das organizações locais em processo de mobilização mais amplos.

Em cada um desses âmbitos são oferecidas atividades específicas para os adolescentes e os jovens. A participação é completamente voluntária, não havendo nenhum tipo de retribuição financeira.

Quadro 04 – Ações Desenvolvidas pela Rede

Ações Formativas		
Formação em Valores Humanos	Desenvolvimento da inteligência emocional, ensinando como aproveitar as crises e os desafios para desencadear nossa própria transformação e do meio ambiente	14 a 21 anos
Formação de Educadores Holísticos	Formação de educadores para o desenvolvimento de dispositivos e práticas de fortalecimento da Cultura de Paz na comunidade	14 a 17 anos
Formação de Agentes de Desenvolvimento Comunitários	Formação de líderes sociais para atuar na organização de grupos de interesses coletivos, associações, cooperativas e ONGs.	16 a 21 anos

Formação de Arte- Educadores	Estratégias formativas voltadas à produção de bens simbólicos e culturais, representadas na forma de linguagens artísticas e de entretenimento nas áreas de música, dança, artes plásticas e artes dramáticas.	14 a 21 anos
Ações Produtivas		
Oficina de Reciclagem Artesanal de Papel	Atividade de geração de renda através de um empreendimento concreto de profissionalização na área de artesanato	16 a 21 anos
Núcleo de Qualificação Profissional	Propiciar o acesso ao mundo do trabalho, fomentando saberes, habilidades e atitudes nas áreas de Linguagem, Ética, Direitos e Cidadania, Relações Humanas, Gestão e Empreendedorismo.	16 a 21 anos
Laboratório de Inclusão Digital	Promover ações de educação em rede, visando a inclusão digital, através do acesso aos saberes e ferramentas da informática	16 a 21 anos

A questão da violência juvenil é o eixo articulador das propostas de intervenção. As ações visam estimular atividades de base comunitária capazes de apontar para a construção de novos projetos de vida e de futuro junto aos jovens.

“Para nós que fazemos a rede é fundamental desenvolver ações concretas que envolvam os meninos aqui da comunidade. Nós já estamos cansados de perder os nossos meninos. A violência chegou a um limite tal que ninguém agüenta mais viver desse jeito. Você quase não encontra mais uma família aqui dentro que não tenham um parente ou um conhecido que se envolveu ou está envolvido com as gangues, ou que não tenha sido vítima delas” (CMF, 43 anos, liderança comunitária).

“Veja, nós constatamos que quando o adolescente tem uma oportunidade concreta de se qualificar, inclusive participando de experiências práticas no mercado de trabalho, isso contribui para alterar sua visão do mundo e de si mesmo. Ele começa a elaborar uma visão de mundo mais complexa, que tem desdobramento na orientação dos seus projetos de vida e de identidade, percebendo uma possibilidade real de mudança nas suas vidas” (ALF, 34 anos, líder comunitário).

As diretrizes pedagógicas da rede enfatizam o papel da educação como um caminho de mobilização comunitária e uma estratégia de empoderamento da formação cidadã dos adolescentes e jovens. Compreende-se que a educação, por si só, não constitui o fator que irá reverter todos os problemas da comunidade.

Mas, entende-se que a luta contra as desigualdades tem sido um dos objetivos centrais da educação (Conselho Gestor, 2003, p. 05). A rede subscreve, portanto, um pacto social pela educação como uma prioridade no fortalecimento das relações de sociabilidade. Para atender essa expectativa, os gestores da rede conceberam um projeto educativo de longo alcance ancorado nos princípios da solidariedade, da igualdade e da justiça social.

Educar nesse projeto envolve dois aspectos inter-relacionados. Por um lado, significa tornar possível uma mudança de mentalidade a partir de uma tomada de consciência dos problemas que afligem a comunidade local. Por outro, a aprendizagem do uso compartilhado e responsável dos recursos que estão ao alcance do bairro (Conselho Gestor, 2003, p. 05). Os conceitos-chaves presentes na proposta pedagógica são: a identidade, os recursos-competências e o empoderamento.

A identidade está relacionada com “ter uma história”, ou seja, com poder colocar a própria realidade vivida entre o passado e o futuro, buscando relacionar a identidade individual e o sentido de pertencimento comunitário (Idem, p. 07). Os recursos-competências, por sua vez, referem-se ao reconhecimento das próprias necessidades pelos sujeitos que integram a rede, bem como a capacidade para satisfazê-las. Para isso, faz-se necessário desenvolver determinadas competências. Competências significando capacidade de conhecer os problemas, priorizar ações, escolher alternativas e administrar os recursos para superá-los (Ibidem, p. 08). A questão do empoderamento aponta para o “poder-fazer” com que as coisas aconteçam. Poder, nesse sentido, significando capacidade de realizar mudanças, as quais resultam da participação social (Ibidem, p. 09).

Um outro aspecto ressaltado nas diretrizes pedagógicas é a auto-estima. Essa noção é tratada como um conceito operatório que sintetiza as outras dimensões especificadas. Acredita-se que as imagens negativas sobre a comunidade contribuem para gerar uma auto-estima baixa entre os jovens. A consciência desse fato é percebida como importante no momento de pensar as formas de intervenção.

“Muitos jovens deixaram de sonhar, de acreditar que é possível uma comunidade diferente. Eles começam a acreditar que não conseguirão ter uma oportunidade melhor na vida. Muitos ficam esperando que as soluções venham de fora, o que dificulta a mudança que eles mesmos dizem querer” (ALF, 34 anos, líder comunitário).

“Um dos maiores desafios da rede tem sido lidar com a questão da imagem, que a comunidade adquiriu ao longo do tempo. Pois, sem pensar essa situação fica difícil convencer o jovem que investir na educação, por exemplo, pode ser mais interessante do que participar das gangues. Isso significa que a rede precisa, o tempo todo, trabalhar com os valores, com as crenças, com as formas de conviver e de se relacionar pra poder produzir algo diferente” (LMS, 39 anos, líder comunitário).

Na perspectiva dos gestores, o principal motivo da capacidade de atração dos adolescentes e jovens, para os programas educativos da rede, é precisamente a definição de seu projeto formativo, expresso da seguinte forma: *Educação e Cidadania com Solidariedade*. A noção de solidariedade visa introduzir nas organizações que compõem a rede uma forma de experienciar a liberdade que consiste na manutenção contínua do laço social para que a confiança entre os sujeitos se manifeste.

Busca-se criar um *estado de espírito* capaz de nutrir as práticas de generosidade e compaixão. Ao assumir como princípio base da sua ação a *liberdade de associação* (Conselho Gestor, 2003, p. 08), a pretensão das organizações sociais é resgatar o papel dos sujeitos que participam nos projetos sociais.

Aposta-se que a defesa irrestrita dos laços de solidariedade (a única regra contratual vigente no projeto político-pedagógico da rede), permite o mais alto nível possível de reconhecimento dos potenciais de cada sujeito.

“Nós temos, assim, um código de honra entre nós, quando sentamos pra elaborar o projeto da rede, uma das coisas que ficou clara, desde o início, é que na rede ninguém seria dono de ninguém. Não é pelo fato do menino vir participar das nossas atividades que a gente pode achar que vai decidir por ele, o que ele quer ser e vai ser. Os grupos funcionam como ponto de apoio e não para pressionar os meninos na direção de nossos interesses específicos” (ALF, 34 anos, líder comunitário).

“Nossa meta é instigar a capacidade de vínculo, a paixão de viver e deixar viver. Por isso, nossa utopia passa pelo riso, pela festa, pela dança, e principalmente pela união e respeito que perpassa todas as relações. Isso é importante para manter a inserção deles” (AC, 26 anos, professora da rede).

Nesse cenário, encontramos uma situação bem diferente da que foi detectada nas escolas públicas do bairro. A frequência dos adolescentes e jovens aos programas oferecidos pelas organizações comunitárias é alta (97%) e quase não existe evasão (2%). Essa quando ocorre é motivada pela saída da faixa de idade, ou pela inserção dos jovens no mundo do trabalho. Não houve também qualquer relato sobre interrupções nas atividades em função da presença de membros das gangues locais, nem foram detectadas situações de jovens armados ou consumindo drogas no interior das organizações.

“Não, isso aqui nós não temos. Alguns deles (membros das gangues) se aproximam, ficam nas proximidades, sobretudo, quando há alguma atividade mais animada como dança, teatro. Mas eles não entram. Eles têm um certo respeito. As vezes, eles ficam fumando aqui perto, a gente chega, pede, conversa e eles acabam se afastando” (TLB, 37 anos, educadora da rede).

“Veja, mesmo os que fumam, quando estão participando das atividades, a gente pede para não fazer. Faz parte de nosso contrato didático, estabelecer as regras conjuntamente no início das atividades. Então, eles decidem conosco o que é permitido ou não. Então, nós não encontramos esse tipo de problema. Pelo menos até agora, nós não encontramos esses problemas” (ACF, 42 anos, monitor da rede).

De fato, apesar do barulho comum nas atividades com adolescentes e jovens, não foi detectado, durante as observações nos grupos, problemas relativos à indisciplina comumente relatados pelos atores das redes formais de ensino. Questões como pichação, depredação da infra-estrutura ou destruição dos equipamentos também não se apresentaram como relevantes.

Essa situação se expressou nos sentidos que foram atribuídos, pelos alunos, à educação. 47% dos jovens conceberam a educação como um processo de integração com a sociedade, 39% fizeram uma associação com a preparação para o mundo do trabalho e 14% vincularam educação com a aprendizagem de conhecimentos específicos (como saber ler e escrever). Esses resultados ainda são, parcialmente, semelhantes aos encontrados nos estudantes que freqüentam exclusivamente as redes públicas de ensino.

Entretanto, quando indagamos de que forma a educação recebida contribuiria com o seu futuro, ao contrário dos estudantes das redes oficiais de ensino, as respostas dos adolescentes e jovens das organizações comunitárias revelaram um otimismo acentuado nas possibilidades de obter algum tipo de vantagem social, através da educação: 67% dos jovens afirmaram que a educação aumentaria suas “chances de conseguir um emprego” e ajudaria a “melhorar as condições de vida” (33%).

A análise das relações sociais permitiu identificar, ainda, uma mudança com relação aos usos sociais concretos da educação. Para os jovens da rede, a educação serve para “formar o cidadão” (51%), “melhorar a sociedade” (40%) e “ensinar a ser uma pessoa melhor” (9%). Nesse sentido, uma “boa escola” seria aquela em que há “colaboração entre alunos e professores” (53%) e uma “boa relação com a comunidade” (47%). A ausência de relações positivas é apontada como a principal causa da violência, respondendo pelos “conflitos de convivência” (75%) e pela “depredação física” (25%). Na sua perspectiva, as escolas públicas estariam piorando, em termos de qualidade do ensino, porque as escolas “eram mais respeitadas” e “a violência era menor”. Há, portanto, uma associação estreita entre a falta de respeito e a violência, o que justificaria o fato do nível de aprendizado estar decrescendo.

“Eu acho que hoje a qualidade do ensino é pior. Quase não há tempo para a aprendizagem. É um conflito constante entre os alunos e os professores. Na época do meu pai e da minha mãe, eu acho que era melhor. Não porque fosse perfeito, mas eu acho que a violência não era tanta e os professores eram mais respeitados” (RS, 17 anos, jovem da rede).

Interpelados a respeito das mudanças que eles sugeririam nas redes públicas de ensino, foram apontadas a “forma de alguns professores tratarem os alunos” (57%), o “objetivo dos ensinamentos que são propostos aos alunos” (29%) e a “organização física das escolas” (14%). As significações atribuídas às escolas públicas do bairro funcionam como um espelho invertido quando comparadas com as organizações comunitárias que compõem a rede. Assim,

“Praticamente tudo é diferente. Mas, principalmente a atenção ao aluno, o tipo de ensino e o ambiente que é higiênico. Na escola, os professores não dão atenção, o ensino não é legal e a limpeza nem se compara” (PM, 18 anos, jovem da rede).

“O interesse dos professores em melhorar o ensino dos alunos. Essa é a principal diferença da escola. De semelhante? No meu ver não existe nada, nem a coordenação pedagógica. E de diferente tem tudo a começar pelo ensino que é oferecido” (MS, 16 anos, jovem da rede).

“Bom. Aqui eu aprendi bastante e melhorei muito principalmente o meu português. A higiene também é melhor, o lanche e a água que é mineral. De semelhante? Não tem nada semelhante. Aqui tem mais organização e na escola é muita bagunça. Ninguém respeita ninguém. Eu aprendi coisas aqui em seis meses que não aprendi em dois anos na escola. Coisas assim de português, de matemática, de história” (CE, 17 anos, jovem da rede).

As organizações da rede são concebidas como lugares que “não apenas ensinam, mas educam” (PF, 15 anos, jovem da rede). Por isso, para 96% dos jovens, a organização social pode, sim, ser considerada uma “escola”, mas uma escola diferente.

“É uma escola, sim, por que os professores daqui nos ensinam muitas coisas. Só que são coisas que praticamente uma escola comum não ensina. O interesse em pesquisar, por exemplo. Na escola eu achava que pesquisar era pegar um livro na biblioteca, copiar e entregar pro professor” (MS, 16 anos, jovem da rede).

“Aqui os professores discutem a respeito de nosso comportamento, falam do nosso modo de ser, dos nossos projetos. Nós aprendemos os conteúdos da escola, mas aprendemos também sobre cidadania, sobre direitos e deveres, sobre a responsabilidade com a comunidade” (JAF, 18 anos, jovem da rede).

Uma expressão comum nas falas dos adolescentes dizia respeito ao fato de que nas organizações o ensino contribui para que eles sejam “alguém na vida”. Esse discurso, bastante convencional, manifesta porém a busca por “ser respeitado na comunidade”. No imaginário dos adolescentes entrevistados “ser alguém na vida” implica poder contribuir para a vida da comunidade, e não somente sobreviver com uma renda.

“É lógico que eu quero trabalhar, ter meu emprego, cuidar da minha casa, como todo mundo. Eu sonho com todas essas coisas. Mas eu acho que isso não é tudo na vida de uma pessoa. Há outras coisas como o bem estar da comunidade que a gente também tem de se preocupar, porque de que adianta eu estar bem, se a maioria está vivendo uma vida miserável. Acontece o que tem hoje aqui, você termina isolado dentro de casa, com medo de alguém vir tirar o que conseguiu” (PM, 18 anos, jovem da rede).

Não se trata de um discurso isolado. Na verdade, 83% dos jovens entrevistados revelaram valorizar o bem estar coletivo, associando-o com a melhoria individual, e vice-versa. A busca por melhores condições de vida não aparece nos seus discursos desconectada das demandas de desenvolvimento coletivo. Por essa razão, a questão do acesso à educação aparece como uma forma de acessar um direito, um bem desejado, para além dos resultados utilitários imediatos.

“Eu tenho amigas minhas que perguntam o que meu filho ganha, participando desse projeto. Quando eu digo: nada! Eles riem e me chamam de doida. Eu digo nada em termos de dinheiro, que é o que elas querem saber. Eu sabia que não tinha, mas matriculei meu menino assim mesmo. Eu me preocupo com essa violência que tem por aqui. Então eu tenho de incentivar, de valorizar a educação dele, não é” (ERS, 43 anos, mãe de jovem da rede).

“A gente não participa do projeto porque tem bolsa. Ela ajuda lógico. Se tivesse bolsa ajudaria muitas famílias que não tem muitas condições. Mas eu acho que o interesse de você participar de um projeto social não pode ser só esse. A questão não é o dinheiro que você vai ganhar, mas a educação que vai te ajudar a pensar no futuro, a construir uma vida melhor pra você e pra outras pessoas que vivem aqui na comunidade” (AR, 17 anos, jovem da rede).

Essa valorização positiva da educação que é ofertada pelas organizações comunitárias do bairro, vem acompanhada de sentimentos como confiança e segurança. Tanto os pais quanto os jovens disseram procurar os projetos sociais da rede como uma forma de escapar da violência e dos riscos de contato com a marginalidade.

Confluem aqui as representações sobre as organizações como locais onde se aprende a ter respeito, disciplina, esforço. Essas habilidades são consideradas indispensáveis, na perspectiva dos atores, para manter o afastamento dos jovens da criminalidade. A inserção nos projetos da rede é idealizada como o único caminho capaz de materializar os ideais de inclusão social e cidadania que não são cumpridos pela escola formal.

“Com ele estudando aqui eu me sinto mais segura. Ele vai pra escola de manhã e de tarde vem pra cá participar do grupo de teatro. Eu fico despreocupada porque sei que ele vai ta aprendendo coisas que vão ajudá-lo no futuro, e ao mesmo tempo eu sei que ele não vai se envolver com esses grupos que tem por aqui” (SV, 37 anos, mãe).

“Desde que ele entrou nesse projeto, eu fiquei aliviada. Ele mudou até o comportamento dentro de casa. Ele já não me responde como antigamente. Está mais tranqüilo. Ele chega do projeto, faz as atividades da escola. Até pra acordar, eu não preciso mais chamar. Ele mesmo se levanta, organiza as coisas dele e vai participar das atividades. Pra mim foi uma benção. Só de ele não estão no meio da rua metido com esses meninos que não querem nada da vida, eu agradeço todos os dias” (RR, 36 anos, mãe).

Além disso, as práticas pedagógicas desenvolvidas parecem contribuir para a desconstrução da masculinidade violenta, comum na comunidade, fornecendo outros modelos positivos de identificação para os jovens.

“Alex, eu aprendi que não preciso sair pelo Coque com uma arma na cintura e o nariz lá em cima dizendo que é “moral”, que vai “comer” e tirar “onda” à vontade. Não preciso dessas “moraís” que me fazem acabar por perder minha verdadeira moral: dignidade, ética” (CB, 14 anos, jovem do projeto).

“Realmente, eu hoje sou outra pessoa. Aprendi nas aulas de gênero e cidadania que para mostrar minha masculinidade não preciso fazer o que certos garotos que tem a mesma idade que eu fazem. Não é obrigado ser chamado de homem pelos amigos para mostrar que você é homem. Tenho certeza que você não deixa de ser o que é apenas porque alguns de seus amigos te chamam de queijudo, donzelo, meninão, Entende?” (SC, 15 anos, jovem da rede).

“Muitos amigos até hoje me dizem que se eu continuar assim vou ficar atabacudo, doido. Eles pensam que quem estuda demais vai enlouquecer. Eu prefiro ser chamado de estranho, doido, do que está por aí garantindo felicidade através da dor do outro. Prefiro andar com um livro do que com um revólver na cintura para se proteger” (SCR, 15 anos, jovem).

Uma compreensão comum entre os jovens entrevistados é que “não é porque temos uma comunidade com uma identidade violenta, que vamos nos tornar violentos” (PA, 17 anos, jovem da rede). As práticas pedagógicas desenvolvidas nos projetos educativos da rede têm, portanto, um efeito positivo na construção de uma *imagem de si*, ancorada nos valores da cidadania democrática. O que parece estar diretamente relacionado às relações estabelecidas com os professores e monitores que compõem as organizações comunitárias. Os educadores da rede são valorizados na medida em que acolhem os adolescentes, compreendem seus dilemas e encaminham soluções concretas para os seus problemas.

“Os professores daqui são tudo de bom!!! Todos os impactos positivos que tenho na escola devo a eles. Eles se preocupam muito com minha educação e com minhas amizades também. Eles não proibem nem me obrigam a nada, mas sempre me dão conselhos que me fazem pensar bem no que é melhor para mim” (AV, 16 anos, jovem da rede).

“Eles ficam no meu pé em relação aos estudos e sempre querem saber quem, de onde é, quem são as pessoas com quem ando. Eles são muito importantes pra mim, porque se preocupam com meu crescimento físico, mental e espiritual” (CB, 15 anos, jovem da rede).

Os jovens responderam que “ser um bom professor” é “fazer com que o aluno aprenda” (54%) e “saber manter o respeito” (46%). Interpelados a respeito das ações que permitem identificar esse professor, eles construíram o seguinte perfil: “se envolve com os alunos”, “não é ignorante, sabe falar”, “explica o assunto sem grosserias”,

“realiza debates e seminários”. A relação com os professores, marcada pela intimidade e confiança, permitindo aos adolescentes exporem aspectos de sua personalidade normalmente subsumidos nos processos de socialização escolar formal.

“Alex, acho que já passastes por isso que vou comentar agora. O que fazer quando temos dor de amor? A resposta seria, Amar? Mas como amar se não temos do nosso lado a pessoa que gostamos? O que fazer? O que você acha disso? Já passastes por uma situação desta? (...) Está sendo ótimo conversar contigo sobre a dor de amor que sinto, pois me faz sentir prazer, me estimula a pensar sobre o que estou sentindo. O que quero dizer é que nossas conversas além de me fazer pensar, me estimula a cuidar dos meus sentimentos. Entende?” (SCR, 15 anos, jovem da rede).

“As últimas aulas no projeto mexeram muito comigo. Por isso, me deixou bastante calado nos últimos dias. Além de você e A. só quem percebeu isso foi a monitora de língua portuguesa: A. C. Ela me pediu para contar, o que está acontecendo comigo. Fiquei nervoso, na hora, porque até agora só vocês sabem do que eu estou passando em casa. As únicas pessoas que sabem disso é você e A. e S. também. O que eu quero dizer é que eu confio muito em vocês pra falar dessas coisas, acredite” (AS, 16 anos, jovem da rede).

A análise da composição quantitativa das relações presentes nos 56 “mapas de rede” analisados confirma esses depoimentos. Quando se observa o quadrante relativo às “relações comunitárias”, sobretudo, no sub-quadrante da ONG, percebe-se que houve indicação de pessoas significativas no círculo interno (86%), no círculo intermediário (93%) e no círculo externo (100%). Dos “habitantes” citados, no círculo interno, 68% eram professores. Essa presença marcante de relações significativas entre alunos e professores aponta para o papel simbólico dos docentes na vida desses jovens. Mais ainda. A análise do tipo predominante de intercâmbio interpessoal revelou que os professores da rede assumem uma variedade de funções: “guia cognitivo e conselheiro” (37%), “apoio emocional” (23%), “acesso a novos contatos” (18%), “ajuda material e de serviços” (13%) e “companhia social” (9%).

A possibilidade de contar com a ressonância emocional e a boa vontade do professor foi, sem dúvida, o aspecto mais relevante. A ênfase no vínculo afetivo foi ressaltada por 94% dos adolescentes e jovens entrevistados. Os professores da rede fazem parte efetivamente das suas vidas.

“Considero A. um grande amigo, professor e mestre. Ele me possibilitou muitas transformações. Aprendo todos os dias com ele a ser perseverante, paciente e amoroso com as pessoas que encontro na minha vida” (GB, 19 anos, jovem da rede).

“S. Ele, às vezes, é muito duro. Mas ao mesmo tempo é generoso, pois tem uma paciência muito grande com nossas falhas. Eu o vejo como uma daquelas pessoas que nos possibilitam uma abertura na mente, possibilitando assim maior habilidade para pensar em coisas que antes nem pensávamos que existissem. Ele disparou meu nível cognitivo para pensar grande” (BG, 17 anos, jovem da rede).

“Quando conheci L. achava que ele era uma pessoa muito rígida e chata. Depois percebi que não era dessa forma que eu estava pensando. Ele é um ser muito, muito especial mesmo na vida das pessoas. Vejo nele um exemplo de vida. Tenho muito respeito por ele e nunca desejo e não quero decepcioná-lo com as minhas atitudes do dia-a-dia” (PM, 17 anos, jovem da rede).

Outro aspecto sugestivo encontrado nas pedagogias desencadeadas pela rede é a presença marcante do componente religioso. A rede é composta por organizações que mantêm uma filiação religiosa explícita. Existem grupos evangélicos, católicos e espíritas. A convivência dessa pluralidade de opções religiosas tem sido uma aprendizagem difícil, apesar das tentativas dos gestores de minimizarem esse aspecto.

“Não, não, esse problema a gente não tem não. Tinha, assim, no início, quando começou. Como tem grupo que é mais forte, assim, que tem um número grande de pessoas que freqüentam a instituição, então, às vezes, quando se discutia na reunião era como se um tivesse querendo aparecer, entende? Mas, depois não. Agora tá tudo resolvido. Cada um sabe que ninguém está aqui pra ser melhor do que ninguém. E que essa parte religiosa é uma escolha de cada um. Tanto que os meninos do projeto, eles vão nas instituições, participam, se integram, sem problemas” ((ACF, 42 anos, líder comunitário).

Mas, de fato, observa-se um esforço no sentido de não transformar a dimensão religiosa em um aspecto inibidor da ação coletiva da rede. Essa dimensão foi incorporada ao próprio projeto pedagógico. A expressão religião foi substituída pela palavra “espiritualidade”, referindo-se “à força vital que existe dentro de cada ser humano, sua natureza mais profunda e fundamental” (Conselho Gestor, 2003, p. 10). A espiritualidade seria uma espécie de “força motivacional” que permitiria aos sujeitos continuar acreditando na possibilidade de provocar mudanças. Ela é concebida como um dos aspectos centrais nas práticas formativas da rede, materializando-se em atividades como a meditação, formação em valores humanos e direitos humanos. O aspecto positivo dessas práticas foi ressaltado pelos jovens.

“Antes eu não me preocupava assim comigo, com essas questões assim mais íntimas. Eu era muito alvoroçada, vivia agoniada. Depois que eu comecei a participar do projeto, no curso de educadores holísticos, eu comecei a cuidar mais de mim, a fazer meditação, a refletir sobre minha vida” (ACR, 15 anos, adolescente da rede).

“Eu não sabia nem o que era meditação. Achava que era coisa de espírito, mas depois que eu comecei a participar, percebi que estava enganada. Os exercícios nos fazem refletir, acalmam a mente, deixam a gente mais alerta para as emoções que invadem o nosso ser. Hoje, todo dia quando eu me acordo, eu faço pelo menos quinze de meditação” (EA, 15 anos, jovem da rede).

Por fim, um aspecto extremamente significativo encontrado nos programas formativos desenvolvidos pela rede refere-se ao fato dos jovens assumirem funções que os tornam co-responsáveis pela formação dos outros jovens. Em todos os cursos, há uma ênfase na dimensão da retribuição dos serviços que são oferecidos dentro da rede. Assim, quando um jovem encerra um ciclo formativo, ele é levado socializar o que aprendeu com os jovens que estão iniciando seu processo de aprendizagem.

Nesse sentido, 48% dos jovens que se formaram nos programas da rede, permanecem engajados, como multiplicadores voluntários, nas várias organizações comunitárias. E 23% dos jovens terminam montando outros grupos, a partir dos valores e práticas apreendidos durante sua formação na rede.

“O momento mais importante da minha vida foi quando eu me tornei um educador social. Ter a oportunidade de aprender e depois repassar isso para os outros é muito importante. Quando eu cheguei em casa e disse a minha mãe que eu tinha sido selecionada para dar aula de meio ambiente para os meninos da educação infantil, foi uma festa. Minha mãe ficou muito orgulhosa” (CE, 18 anos, monitor da rede).

“A melhor parte assim é quando você começa a transmitir para os outros, que você já sabe. É uma experiência difícil e prazerosa, ao mesmo tempo. De certa forma, é como se você estivesse devolvendo aquilo que outras pessoas deram para você. Isso te dá uma responsabilidade pela possibilidade de ser útil. É realmente um momento muito especial. Eu me lembro até hoje a primeira aula de informática que eu dei” (PA, 17 anos, monitor da rede).

Eles interagem nas reuniões com os demais profissionais da rede, o que os faz sentirem-se conectados com as associações e com seus ideais. A atuação dos jovens como multiplicadores (Marra, 2004), de certa forma, faz mover o ciclo de reciprocidade que caracteriza a dádiva entre gerações. Um processo de extrema importância, pois permite adquirir um sentido denso de pertencimento comunitário.

“O fato de os seres humanos serem sociais é um aspecto central da aprendizagem. Ao partirmos do pressuposto de que a aprendizagem, mais do que a transferência de conhecimento, é em sua essência um fenômeno social, aprendemos mais quando nos sentimos parte de um grupo associando a aprendizagem à formação de identidades” (Perez & Junqueira, 2002, p. 116).

Esse aprendizado revela um tipo de participação comum em “comunidades morais” (Wautier, 2003, p. 77), ou seja, grupos animados por motivações e valores que os adolescentes e os jovens consentem, voluntariamente, em respeitar.

Foi possível constatar que os processos de aprendizagem, na rede associacionista da comunidade do Coque, ao não desconectarem os projetos coletivos dos projetos pessoais, propiciam uma socialização que contribui para alimentar os vínculos entre os atores. O trabalho de campo trouxe à tona a formação de identidades participativas se constituindo ao longo dos processos pedagógicos. Formação que vem sendo retribuída, pelos próprios jovens, para os novos membros da rede, expandindo assim o ciclo de solidariedade.

Ao fazer circular a educação como uma dádiva, a rede permite aos jovens reencontrarem o “motivos de vida e de ação: a alegria de dar em público; o prazer da hospitalidade artística” (Mauss, 1974, p. 168). Articula-se uma pedagogia arcaica, aquela que exige e realiza a humanização de todo propósito que se queira formativo.

Em que medida essas ações têm o poder de alterar as condições de violência e desumanização existentes na comunidade é ainda uma questão aberta. No entanto, os depoimentos e práticas observados indicam a necessidade de abertura dos sistemas estatais às práticas desencadeadas nesses espaços, como forma de repensar as estratégias que visam tornar efetivas as demandas relacionadas aos bens da cidadania democrática junto aos grupos mais vulneráveis da sociedade brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No momento em que se concluí a presente tese a comunidade do Coque voltava a aparecer na mídia local e nacional. Na segunda feira, 21 de fevereiro de 2005, dois policiais civis foram assassinados no bairro. Lotados na Gerência de Polícia da Criança e do Adolescente, eles foram executados ao levar um ato infracional que seria comunicado às famílias de dois adolescentes que haviam sido atuados por assalto à mão armada em uma região próxima à comunidade. Um dos adolescentes estava na viatura policial quando membros de uma gangue local resolveram resgatá-lo.

Após o crime mais de duzentos policiais, civis e militares, foram mobilizados na captura dos envolvidos (Folha de Pernambuco, 27/02/2005). As informações indicavam que eles haviam fugido para uma área de mangue, às margens do rio Capibaribe. Apenas três dias depois da ocorrência, o líder do grupo que comandou o assassinato dos policiais foi preso em Cruz de Rebouças, no município de Igarassu, pela equipe do Núcleo Especializado na Apuração de Homicídios Múltiplos (Neahm). Várias pessoas foram detidas. Mas as pessoas diretamente envolvidas com o crime, incluindo o adolescente de 16 anos que foi resgatado, continuam foragidos.

Durante as tentativas de captura dos integrantes do grupo a população local, mais uma vez, permaneceu refém da insegurança e do medo. A troca de tiros entre os policiais e os grupos criminosos da área era constante. As aulas foram suspensas nas escolas do bairro. Segundo a diretora da Escola Novo Mangue, a situação estava crítica: “As mães estão desesperadas. Liberamos para não haver problemas”.

Durante a madrugada da quarta feira, 22 de fevereiro de 2005, a polícia fez uso de várias ações arbitrárias e ilegais: invadiu as residências e levou famílias inteiras para prestarem depoimento. A situação produziu impactos em todo o sistema de segurança. O Secretário de Defesa Social, João Braga, e o comandante da Polícia Militar, coronel Cláudio Jose da Silva, decidiram realizar uma ocupação, por tempo indeterminado, na comunidade. Aproximadamente cem policiais de batalhões especializados foram encaminhados para a área. Foram construídos seis pontos de bloqueio nas principais vias de acesso ao bairro.

Todas as pessoas que circulam na região, inclusive os moradores, são obrigados a se identificarem e passarem pela abordagem policial. Em entrevista ao Diário de Pernambuco, o coronel Francisco Duarte declarou que essa é a “resposta que estamos dando à sociedade diante dos acontecimentos” (24/02/2005).

O problema é que com a prisão de Jonata Alves de Souza, conhecido como Tam, líder do grupo que planejou a morte dos policiais, a configuração do poder criminoso local está passando, mais uma vez, por uma série de transformações. Algumas gangues vêm tentando assumir o controle da área que era dominada por ele. Além disso, um antigo líder fugiu do presídio Aníbal Bruno e está rearticulando sua ação na comunidade. Os moradores assistem atônitos todo esse processo.

Enquanto a comunidade está cercada externamente pelo aparato policial, no seu interior a violência aumenta. Foi decretado “toque de recolher” e os moradores não podem circular livremente no bairro. Curiosamente, nem a imprensa nem a polícia tem se pronunciado sobre essa situação. Algumas lideranças comunitárias resolveram, então, desencadear um processo de mobilização contra esse estado de coisas. Uma reunião com todas as organizações comunitárias foi convocada.

O comparecimento foi expressivo. Além da rede associacionista investigada, nesse trabalho, estiveram presentes mais sete grupos locais, além dos próprios moradores. O clima da reunião era tenso, os depoimentos revelavam, ao mesmo tempo, indignação e a sensação desconfortável de que “não tem mais jeito”. Um morador local expressou da seguinte forma o estado de ânimo da comunidade:

“Veja, isso aqui não tem mais jeito. O Coque chegou ao limite, não há mais o que fazer. O que esses meninos fizeram foi uma loucura. Eles não têm mais controle. E agora aqui estamos nós. De um lado, a polícia age como se todo mundo fosse bandido. Se eles acham que você é suspeito, pronto! Eles querem revistar até o que você não tem. Do outro lado, ninguém consegue mais ter sossego aqui dentro. É bala pra tudo quanto é lugar. Eu moro numa casa de esquina e não posso fazer compras no mercadinho a trinta metros porque fica numa área que eu não posso ir porque não sou morador de lá. O que é isso? Onde é que a gente vai parar?” (ACF, 39 anos, morador do Coque).

Vários depoimentos, nesse mesmo tom, circularam durante todo o encontro. Ao final, foram decididas três ações: 1ª. Lançar um manifesto assinado pelas lideranças e representantes das associações, repudiando a ação dos grupos criminosos da área; 2ª. Promover um abaixo assinado, exigindo uma mudança no enfoque repressivo da polícia para um trabalho preventivo associado com outras ações no âmbito social; e, 3ª. Propor uma reunião com os órgãos governamentais, tendo em vista repensar ações concretas de intervenção junto aos adolescentes e jovens da comunidade.

Sobre esse último aspecto, os contatos iniciais com alguns gestores públicos revelaram que já existem várias ações disponíveis na comunidade. As informações indicam que dois mil jovens são atendidos, através de programas dos governos federal, estadual e municipal no bairro. A população é beneficiada pelos programas Bolsa Escola, Bolsa Família, Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, Agente Jovem. Além disso, funciona o programa Escola Aberta promovido pela Unesco.

O ponto de conflito refere-se à qualidade das ações que são desenvolvidas por meio dessas intervenções. As organizações comunitárias denunciam que as atividades não têm uma natureza educativa voltada ao desenvolvimento efetivo do “nível intelectual e da auto-estima das crianças e dos adolescentes beneficiados” (A.M. coordenadora de projetos da rede). Em geral, as ações pedagógicas ficam restritas a brincadeiras, pinturas e recreação. Os gestores públicos, por sua vez, afirmam que os programas são extensivos e atingem a clientela segundo critérios específicos.

Essas discussões atingiram um nível crítico quando um adolescente, de 16 anos, apreendido após realizar um assalto, revelou ao *Jornal do Comércio* ter comprado a arma com o dinheiro recebido no Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (Peti). O caso serviu para expor as fragilidades existentes nos programas governamentais, ao mesmo tempo em que gerou uma sensação de mal estar entre as organizações locais e os gestores públicos.

A situação vivida pela comunidade do Coque contraria os resultados positivos elencados pelos gestores dessas ações. Em 2002, por exemplo, a Unesco divulgou uma Avaliação de Impacto do Programa Abrindo Espaços. O programa foi realizado, no Estado de Pernambuco, através do modelo Escola Aberta. A pesquisa indicava que nas áreas de atuação do Programa houve, dentre outros resultados, um “significativo impacto no clima interno das escolas”, “uma sensível melhoria das relações extra-escolares”, “um processo de ordenamento da anomia no ambiente escolar” e, principalmente, “um refluxo da estruturação da criminalidade no entorno da escola” (Waiselfisz, 2003, p 100). No caso específico de Pernambuco, a compreensão era de que, em um prazo relativamente curto, foi possível detectar uma redução na espiral de violência envolvendo jovens nas comunidades atendidas pelo programa.

“Efetivamente, em Pernambuco, as escolas mais antigas, que estão no Programa desde o ano de 2000, apresentam índices de violência 54% inferiores ao das escolas mais novas, que ingressaram em 2002. Já as escolas intermediárias, que adotaram o Programa em 2001, apresentam índices de violência 35% inferiores ao das escolas mais novas (...). A eficácia do Programa na redução da violência aparece não só nos indicadores objetivos (...). Fica evidente, também, na percepção dos gestores escolares, ao analisarem os diversos problemas no âmbito da unidade de ensino” (Idem, p 102).

Entretanto, as organizações comunitárias locais negam esses resultados. Os dados sistematizados, nesse trabalho, também contradizem essas informações. As análises desenvolvidas junto às redes formais e não formais de educação da comunidade do Coque evidenciaram problemas nas relações entre os alunos e na relação destes com os professores. As escolas locais permanecem sendo alvos focalizados de agressões e violências (internas e externas), que impactam diretamente nas formas de convívio e nas condições de aprendizagem. Constatou-se também uma ausência de relações efetivas da escola com os pais e com a comunidade. A própria violência em sua forma mais pesada e criminal (associados ao uso de drogas e ao porte de armas de fogo) tem aumentado significativamente.

Obviamente, a pesquisa que resultou nessa tese desenvolveu-se a partir de objetivos e metodologias próprias, além de não pretender avaliar o impacto de programas específicos como os que são desencadeados pelos órgãos governamentais. No entanto, é possível ressaltar as fragilidades existentes nos mecanismos de participação da sociedade nos processos de decisão na definição das ações e das políticas sociais na área. O problema evidencia-se, com clareza, na declaração da coordenadora nacional do Peti, sobre as críticas que foram endereçadas pela comunidade local ao programa. Segundo ela,

“quem recebe o pagamento da bolsa é o responsável pela família. Se o garoto usou o dinheiro para comprar uma arma, isso foge da nossa governabilidade” (Diário de Pernambuco, 24/02/2005).

Esse tipo de depoimento revela o motivo da frustração dos usuários dos programas governamentais, em relação às ações efetivadas, e indica as razões para os poucos resultados alcançados. As finalidades e ações projetadas remetem aos próprios sistemas, ou seja, parecem “estar mais a serviço do próprio sistema do que a serviço dos jovens e de sua educação” (Ghanem, 2004, p. 125). As formas de participação e representação que são apontadas como eixos articuladores das intervenções governamentais nessa área aparecem como simples fórmula retórica. Fala-se em parcerias com organizações governamentais e não governamentais, no que concerne às estratégias operativas dos programas sociais e educacionais (Waiselfisz, 2003, p 34). Mas o que se constata é uma situação oposta.

Durante todo o processo de mobilização da comunidade, provocado pela morte dos policiais no início desse ano, por exemplo, nenhum representante governamental, ou mesmo das escolas locais, compareceu aos encontros realizados, apesar de terem sido formalmente convidados. A adoção da “democratização da educação”, como princípio sócio-político fundamental, parece não ter uma correspondência efetiva com a busca de formas não escolares de educação democrática. O que existe, de fato, é uma dissociação das redes sociais encarregadas de formar os adolescentes e os jovens.

A abordagem teórica utilizada, ao longo desse estudo, permitiu defender o argumento de que essa desarticulação entre as redes sociais de educação é responsável pela crise que assola os sistemas de ensino (Tedesco, 1998). Essa crise está vinculada ao próprio modelo de formação como transmissão de saberes, voltado estritamente para a inserção social e produtiva dos sujeitos face às mudanças no cenário global.

No entanto, como lembra Lefort (1999), as políticas públicas que orientam e regulam os serviços nas redes formais de ensino, quase sempre, desconsideram que

“um sistema de ensino sempre se ordena em função de uma representação da educação, de uma representação que implica um desejo – desejo de os indivíduos alcançarem, com sua formação uma certa maneira de ser, de trabalhar, de se relacionarem entre si na sociedade” (p. 208).

Essa representação não é um simples reflexo de uma “ordem de coisas”, mas da “ordem das coisas são constitutivos” (Idem, p. 209). Por essa razão, o discurso utilitarista, presente na agenda reformista das últimas décadas, exige uma elucidação que ultrapasse as significações vigentes, revelando as implicações de um debate centrado univocamente na organização gerencial do ensino.

Na perspectiva teórica adotada nesse trabalho, a formação precisa ser tomada como prática social, referindo-se ao conjunto da vida, à totalidade das relações humanas. Não existe formação dissociada das relações concretas entre os sujeitos. Mais especificamente, o processo formativo consiste em um ciclo de trocas (dar-receber-retribuir) educativas que põem em jogo a própria identidade social dos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, a educação foi considerada um bem irredutivelmente social (Taylor, 2000). Um bem simbólico que, ao circular nas redes formativas, implica um processo de humanização. A educação, concebida pela lógica da dádiva, institui relações de solidariedade recíproca, superando a dicotomia entre o individual e o social, mediante a criação de vínculos incorporados (Bourdieu, 2001), o que tem um rebatimento na identidade dos indivíduos e nas estruturas sociais. Compreende-se, então, porque as redes associacionistas enfatizam que não se aprende apenas recebendo informações. Aprender é um ato coletivo, é um fato social total (Mauss, 1974) e envolve a complexidade da vida em todas as suas dimensões.

Não é possível dissociar o acesso aos saberes, a consciência dos direitos, a auto-estima, a formação da identidade e a formação dos laços de solidariedade. A democratização da sociedade exige uma formação pedagógica viva, capaz de passar do “pólo de um conhecimento morto ao pólo da vida, do conhecimento do passado ao conhecimento do presente” (Lefort, 1999, p. 218), o que significa abrir os sistemas formais de ensino às demais redes sociais.

Nesse contexto, a clivagem entre os conceitos de liberdade e justiça, universalismo e particularismo, individualismo e comunitarismo contribuem pouco para um aprofundamento dos processos de democratização social. O desafio reside na proposição de uma articulação entre “os valores, as crenças e as práticas que surgem dos nossos contextos sociais e históricos e aqueles que podem unir homens e mulheres como partes de uma mesma Humanidade” (Farias, 2004, p. 307). O homem é um ser racional, mas não precisa ser um ser solitário.

Na medida em que se compreende adequadamente a natureza social dessa humanidade, os fins morais tornam-se também fins sociais. E o fim de toda ação moral é conduzir a realização do eu como ser solidário. A formação visa, nesse caso, ao reconhecimento dessa solidariedade, o que implica desenvolver um “interesse desinteressado” pelo outro (Caillé, 2002; Godbout, 2000). Esse tipo de engajamento constitui um importante passo para a reversão das situações de exclusão, desigualdades, injustiças e violências que atingem nossas sociedades.

A defesa da idéia da educação como uma dádiva procurou exatamente transcender os dilemas do individualismo e do comunitarismo, mediante a proposição da formação de um sujeito, simultaneamente, autônomo e solidário. O modelo teórico da dádiva permitiu associar os princípios da liberdade, da igualdade e da solidariedade.

Essa é a principal contribuição do pensamento de Marcel Mauss para o campo educacional. O paradigma da dádiva projeta um sentido renovado sobre o processo de aprendizagem dos laços solidários que devem informar a democracia no contexto das sociedades pluralistas da contemporaneidade. Essa é uma questão vital para a sociedade brasileira. A realidade histórica de nosso país tem sido marcada por uma “organização incipiente da sociedade civil para levar adiante um processo conseqüente de autogestão educacional e social” (Pinto, Leal e Pimentel, 2000, p. 10). Faz-se necessário enfrentar a questão das desigualdades e da violência, ao mesmo tempo em que denuncia os limites dos critérios utilitaristas na regulação das questões sociais.

Isso exige uma crítica positiva do sistema estatal, capaz de subsidiar uma reforma solidária do Estado e da educação. A agenda reformista precisa assumir como uma de suas finalidades básicas superar o “hiato entre a existência formal das instituições e a incorporação da democracia às práticas cotidianas dos agentes políticos na sociedade” (Vieira, 2001, p. 73). Essa compreensão indica que a democratização da sociedade deve acompanhar os processos que ocorrem na cultura política do país (Avritzer, 1996; Gohn, 2005; Mellucci, 2001). É preciso abrir espaço para as redes associacionistas da sociedade civil, incorporando novos atores à esfera pública.

Esse processo tem conseqüências para as visões de democracia hegemônicas. As matrizes teóricas que orientam a ação da sociedade civil e constroem os significados da formação para a cidadania democrática (liberalismo, comunitarismo e ético-discursivo) não conseguem lidar com um modelo complexo de análise dos condicionantes da ação social. Também, nesse aspecto, o paradigma da dádiva constitui uma alternativa promissora. O sistema teórico desenvolvido por Mauss permitiu uma visão renovada da ação coletiva nas sociedades pluralistas modernas.

As análises derivadas dessa abordagem apontaram para a importância dos processos infra-políticos na construção da democracia social (Chanial, 2001; Caillé, 2002; Martins & Nunes, 2004). Trata-se de reconectar, em outras bases, a sociabilidade primária e secundária. Os valores democráticos são pensados desde as redes concretas de pertencimento até o sistema político institucionalizado, renovando os processos formativos subjacentes à cultura política do país.

A relevância desse tipo de argumento evidencia-se na análise de Lefort (1999) sobre a formação humana na atualidade. Segundo esse autor, um dos alvos privilegiados do discurso utilitarista é justamente o conceito de cultura. O utilitarismo visa produzir uma disjunção entre a cultura, o sujeito e o conhecimento. Com isso,

“outra disjunção se opera entre a instituição e a operação de aprender. A instituição (escolar) era concebida como o produto da educação e ao mesmo tempo o seu agente. Ora, o que é a instituição em nossos dias? Tornou-se mera moldura dentro da qual se exerce a relação professor-aluno. A idéia segundo a qual a instituição possa aparecer como uma ‘pessoa’, possa se representar, possa ter autoridade – que não quer dizer de modo algum que exerce coerção sobre seus membros, mas quer dizer precisamente, que devido à própria representação, os papéis possam se desdobrar e possam se balancear na instituição -, eis algo que não mais ganha sentido” (p. 219).

Dessa ótica, a crise da formação humana é também uma crise da autoridade (Peralva, 2000; Sennett, 2004), uma crise da capacidade das instituições sociais de promoverem a integração social. Como argumenta Sennett (2001), a cisão entre autoridade funcional e autoridade pessoal denuncia a erosão das ligações simbólicas entre os sujeitos. Para esse autor, “cuidar dos outros é uma dádiva da autoridade” (p. 117), o que significa dizer que na sua forma complexa a autonomia não pode ser dissociada de uma certa dependência em relação aos outros. A desigualdade se origina da indiferença à própria relação social entre os atores.

Esse é o paradoxo diante do qual recuam as teorias democráticas modernas. Há uma incapacidade nessas abordagens de discutir o conceito de autoridade (Araújo, Souki e Faria, 2001, p. 144). Pois a questão da autoridade levanta a seguinte questão: pode uma relação assimétrica ser democrática? A única forma de responder essa questão sem cair nas visões dominantes é dimensionar um modelo de ação social no qual liberdade e obediência caminhem juntas.

Como apresentamos, ao longo dessa tese, esse modelo é o da dádiva. Conforme enuncia Mauss (1974), “o caráter voluntário, por assim dizer, aparentemente livre e gratuito e, no entanto, imposto e interessado” de uma relação social toma “quase sempre a forma do presente, do regalo ofertado generosamente” (p. 41). Essa visão torna-se operativa, para o campo das políticas públicas de educação, a partir da idéia do endividamento positivo (Godbout, 2002; Helinger, 2000), ou seja, da dívida positiva como articuladora da identidade dos sujeitos. Sob esse aspecto torna-se possível analisar os fatores contextos concretos que permitem que a educação circule como uma “dádiva entre gerações” (Godbout, 1998).

O que acontece quando a educação não mais circula, como bem simbólico, nas redes institucionalizadas encarregadas da sua transmissão? Que conseqüências são possíveis de extrair da crise, sem precedentes, dessa instituição herdeira da modernidade posicionada no centro dos processos reguladores do Estado? Essas não são questões simples. Por isso, o que mais surpreende,

“em uma época como a nossa em que nunca se falou tanto de necessidades sociais da educação, em que nunca antes se deu tanta importância ao fenômeno da formação, e que os poderes públicos nunca antes com ela se preocuparam tanto, é que a idéia ético-política da educação se esvaiu. Afirma-se, certamente, que a sociedade tem necessidade de agentes do conhecimento, evocam-se os imperativos da organização para justificar investimentos em formação, porém, da

sociedade fala-se como se fora puro sistema em si. O termo organização, que acabo de empregar, não se impõe, aliás, por acaso; ele exclui a idéia de uma sociedade cujos valores seriam interiorizados por seus membros, idéia de uma identificação dos indivíduos com a sociedade” (Leffort, 1999, p. 220).

Os próprios professores perderam a noção de seus fins, ou seja, a idéia de que sua identidade se acha engajada em seu trabalho de formação. Sua atividade reduz-se frequentemente uma técnica que “ele pode gostar ou não gostar, no qual pode ser ou não competente” (Idem, p. 221). Esse deslocamento da sua existência como formador aponta as causas profundas para o desprestígio social de sua função, de sua autoridade.

Nesse aspecto, vale ressaltar que antes da chamada “profissionalização docente”, o altruísmo constituía o espírito, a linguagem da educação no setor público. Com a expansão do projeto modernizador produziu-se uma inversão nesse ideal. Uma evolução que, como lembra Godbout (1999) se situa em um contexto social mais amplo de desvalorização da própria competência doméstica feminina.

“Que significa o fato de as mulheres serem agora pagas para prestar serviços a estranhos, ao invés de retribuir serviços a seus próximos? Numa escala macrosocial, é como se uma mulher dissesse a outra: cuide de minha mãe idosa, que eu lhe pagarei; eu cuido de seus filhos e você me paga. Estamos ambas liberadas. Não somos mais exploradas, somos pagas. Liberadas de que? Essencialmente do vínculo social, por causa da dissociação que se instaura entre o serviço prestado e o vínculo social com o beneficiário” (p. 185).

Não se trata de defender um retorno à lógica pré-moderna no ensino. Mas de recordar que no setor público, o processo de profissionalização dos serviços ao mesmo tempo em que afeta os vínculos comunitários entre quem presta e quem recebe os serviços, produz sempre um risco de se afeiçoar às pessoas a quem se presta o serviço. Risco que não pode ser eliminado através de um acréscimo de especialização, minimizando assim a probabilidade de se recriar um vínculo. Pois,

“esse processo tenderia a transformar a própria democracia num mecanismo quase mercantil: pagamos com nossos impostos, ou diretamente, a indivíduos que, por seu turno, evidentemente são pagos para cumprir um trabalho, o trabalho social, que consiste na realidade consiste essencialmente em vínculos sociais” (Godbout, 1999, p. 185).

É por essa razão, continua Godbout, que o conceito de “serviço público” permanece essencial para o bom funcionamento do sistema estatal. Um sistema que é “despertado”, através do contato com os organismos comunitários. Ao romper o circuito da dádiva, a intervenção estatal pode incentivar o acirramento de atitudes individualistas, gerando “efeitos perversos se essa intervenção não se fizer acompanhar de uma colaboração com as redes sociais” (p. 191).

Por esse motivo defende-se que as redes associacionistas podem ser instrumentos importantes na reforma democrática do Estado. Os sistemas formais de ensino não podem, portanto, resolver isoladamente os problemas que envolvem a formação para a cidadania democrática de adolescentes e jovens submetidos a um processo complexo de socialização nos códigos da violência e da desigualdade.

Assim como na Grécia Antiga, a Paidéia relacionava a educação dos jovens como um imperativo coletivo, haja vista sua importância para a formação de um espírito público. Na atualidade, as redes associacionistas de educação defendem o ideal de um projeto formativo (Streck, 2003, p. 135), capaz de impulsionar os jovens ao engajamento efetivo com os vínculos públicos que geram a civilidade ativa ¹⁹³.

¹⁹³ Essa não é uma idéia estranha às ciências sociais. O foco no trabalho formativo da educação tem contado, desde o início do século XX, com importantes defensores, como E. Durkheim e J. Dewey., dentre tantos outros, que passaram a defender a implementação de políticas públicas capazes de universalizar a educação enquanto dispositivo gerador da cidadania. A própria Organização das Nações Unidas (ONU) promulgou dois tratados, denominados Pactos de Direitos Humanos, os quais incluem o direito à educação não apenas como necessidade de garantir o desenvolvimento intelectual (Carvalho, 2004, p. 39), mas principalmente como forma de garantir a convivência democrática.

A defesa da formação humana confunde-se com a própria expansão dos regimes democráticos. Nesse aspecto, tanto os legisladores quanto a opinião pública compartilham da crença de que a educação tem uma importância vital na formação de valores e condutas vinculadas ao respeito pela dignidade humana e pelo Estado Social Democrático. Desse modo, o enfoque restrito das políticas públicas no que se refere ao fornecimento da educação não dá conta do fato de que os hábitos e condutas democráticas não dependem apenas do acesso individual aos bens sociais. Há uma sobredeterminação das redes concretas de pertencimento dos atores.

A circulação da educação funciona a partir de regras específicas, como a dádiva, e os significados que assume na vida comunitária não podem ser criados e administrados burocraticamente pelos aparelhos do sistema estatal. Sustenta-se, então, no final dessa tese, que o caráter democrático do direito à educação apenas pode ser efetivado, em nosso país, no momento em que os sistemas governamentais integrem as redes associacionistas da sociedade civil, potencializando as solidariedades coletivas.

A articulação com essas redes propiciará as condições necessárias para a operacionalização de uma reforma substantiva do setor educacional. Acredita-se, assim, que as redes associacionistas de educação podem contribuir com mudanças significativas na regulação das políticas públicas voltadas à melhoria da qualidade do ensino, forjando um sistema complexo em função da articulação institucional de ações envolvendo, simultaneamente, governos, comunidades e organizações sociais.

Por fim, gostaria de ressaltar que foi bastante difícil concluir a realização desse trabalho. Pois além de lidar com um “objeto complexo” em que estou implicado de forma direta, foi necessário desenvolver um grande esforço para “observar” as inúmeras mortes reais e simbólicas vividas, nos últimos meses, pelos adolescentes e jovens da comunidade.

A sensação permanente de estar “perdendo os meninos” produziu uma angústia que muitas vezes atingiu a forma do desespero e da impotência. As histórias ouvidas e, parcialmente, registradas produziram rupturas importantes não apenas nas instituições e pessoas envolvidas, mas em minha própria subjetividade. Compartilhar as experiências vividas, no contato quase que diário, com esses adolescentes e jovens, com suas famílias, com os professores e líderes comunitários nos forneceu a compreensão efetiva de que a “transmissão do saber”, no campo pedagógico-formativo, não é apenas um processo de comunicação.

A formação não se esgota em uma dinâmica procedimental discursiva. A formação humana remete a outro circuito mais amplo e, ao mesmo tempo, mais denso das interações humanas. O espaço da formação encontra-se na interseção do individual e do social, do particular e do geral. Ela é um fenômeno concreto que carrega as características da própria sociedade. A mediação entre essas dimensões é feita por meio do estabelecimento de um vínculo, de uma relação.

Por essa razão, compreendi quase que automaticamente como é difícil e complexo assumir o papel de formador. O desejo de formar um outro ser humano não se esgota nos motivos racionais e utilitários, ele envolve uma gama de valores ainda poucos discutidos pelas teorias da educação. O vínculo formativo é da ordem da paternidade e da maternidade. Não se trata de um vínculo biológico. Não é isso. A formação humana é um fenômeno que diz respeito a um modo especificamente social de exercer a paternidade/maternidade enquanto transmissão da lei simbólica que gera o vínculo social. Isso significa 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 que desejam e lutam pela construção de um Brasil ético e moralmente justo.

Sem essa doação que também é uma aposta não é possível mover o processo de formação das futuras gerações; como também não é possível renovar nossos processos democráticos. Assim, contra aqueles que apostam em uma sociedade pós-moralista na qual se exalta mais os desejos do ego e a felicidade individual (Lipovetsky, 2004), do que o ideal de abnegação e sacrifício. Prefiro estar alinhado ao lado daqueles que insistem em acreditar que a dádiva não se constitui como uma “troca impossível” (Baudrillard, 2002). Pois, apesar de ser improvável (Caillé, 2003), ela existe e permanece presente nos sistemas sociais.

Concordo, pois com os maussianos, sobretudo com Goudbout (1998) quando este afirma que existe em nós uma “pulsão de dom”. Essa pulsão se caracteriza por um movimento psíquico que, não obstante, se vincula à realidade na busca de uma ligação espontânea e profunda com os outros. Esse vínculo é o que nos traz à existência social e histórica e nos move, às vezes, para além dele...

Os budistas tibetanos construíram o ideal do *bodhisattva*, alguém que ao invés de se ressentir da pobreza e do sofrimento engaja-se em uma ação de transformação. Para isso, ele desenvolve virtudes (*paramitas*). Uma delas chama-se generosidade (*dhana*), é a virtude que se “abre para o próximo”. A generosidade pode ser material, emocional e pedagógica. As duas últimas combinadas produzem a idéia de que ensinar aos outros exige uma disposição para se doar. Não obstante, eles alertam, “existe um quarto tipo de generosidade”, mais difícil que as outras três, e ao mesmo tempo necessário para que elas existam; essa última forma de generosidade “consiste em saber receber presentes dos outros” (Yün, 2003, p 104).

Creio que Mauss concordaria plenamente com essa afirmação. E, talvez, por isso, sua teoria nos conduza a uma pedagogia arcaica, uma pedagogia verdadeiramente universal, pois enraizada em nossa natureza mais profunda.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A) Livros

ADAMS, Telmo. *Prática social e formação para cidadania*. Cáritas do RS. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001. 219p.

ADORNO, Theodor. *Lições de Sociologia*. Tradução por João Tiago Proença e Manuel Seca de Oliveira. Lisboa: Edições 70, 2004. 230p.

ADORNO, Theodor. *Educação e emancipação*. 2. ed. Tradução por Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000, 190p.

AFONSO, A.J. “Sociologia da educação não escolar: Reactualizar um objeto ou construir uma nova problemática?” In: ESTEVES, A.J. *A sociologia na escola – professores, educação e desenvolvimento*. Porto: Afrontamento, 1992.

ALMOND, G. *A discipline divided: schools and sects in political science*. New York: Senge, 1990.

AMARAL, M. Nazaré Pacheco. *Dewey: Filosofia e experiência democrática*. São Paulo: Perspectiva: Editora da Universidade de São Paulo, 1990. 138p. v. 229. (Debates).

ANDRADE, Abrahão Costa. *Ricoeur e a formação do sujeito*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000. 109p. n. 105. (Coleção Filosofia).

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. *Etnografia da Prática Escolar*. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995. 128p. (Coleção Prática Pedagógica).

ARANTES, Otília Beatriz Fiori, ARANTES, Paulo Eduardo. *Sentido da Formação: três estudos sobre Antonio Candido, Gilda de Mello e Souza e Lúcio Costa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. 133p.

ARATO, A.; COHEN, J. *Civil society and political theory*. Cambridge: MIT Press, 1999.

ARATO, Andrew; GEBHARDT, Eike. *The essential frankfurt school reader*. New York: Continuum, 1992.

ARAÚJO, Caetano Ernesto Pereira de, SANTOS, Eurico Gonzalez Cursino dos, SOUZA, Jessé, COELHO, Maria Francisca Pinheiro (Orgs.). *Política e valores*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2000. 324p.

ARAÚJO, Cícero. Nozick e o Estado. In: OLIVEIRA, Manfredo, AGUIAR, Odílio Alves, SAHD, Luiz Felipe Netto de Andrade e Silva, (Orgs.). *Filosofia Política Contemporânea*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. 363p.

ARAÚJO, José Newton Garcia de, SOUKI, Lea Guimarães, FARIA, Carlos Aurélio Pimenta (Orgs.). *Figura Paterna e Ordem Social*: Tutela, autoridade e legitimidade nas sociedades contemporâneas. Belo Horizonte: Autêntica, PUC Minas, 2001. 208p.

ARAÚJO, Luiz Bernardo Leite. Sobre a Teoria do Discurso de Habermas. In: OLIVEIRA, Manfredo, AGUIAR, Odílio Alves, SAHD, Luiz Felipe Netto de Andrade e Silva, (Orgs.). *Filosofia Política Contemporânea*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. 363p.

ARAÚJO, Luiz Bernardo Leite, BARBOSA, Ricardo José Corrêa (Orgs.). *Filosofia prática e modernidade*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2003. 178p.

ARAÚJO, Inês Lacerda. *Do signo ao discurso*: introdução à filosofia da linguagem. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. 279p. v. 9. (Linguagem).

ARNSPERGER, Christian, PARIJS, Philippe Van. *Ética econômica e social*. Tradução por Nadyr de Salles Penteado e Marcelo Perine. São Paulo: Loyola, 2003. 142p.

ARROYO, Miguel G. *Imagens quebradas. Trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. 405p.

AUGÉ, Marc. *Por uma antropologia dos mundos contemporâneos*. Tradução por Clarisse Meireles e Leneide Duarte. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997. 192p.

AVRITZER, Leonardo, DOMINGUES, José Maurício (Orgs.). *Teoria Social e Modernidade no Brasil*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000. 238p. (Humanitas).

AVRITZER, Leonardo. *A moralidade da democracia*. São Paulo: Perspectiva; Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996. 168p. v. 272. (Debates).

AZEVEDO, Janete M. Lins de. *A educação como política pública*. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. 75p. v. 56. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

AZEVEDO, Janete M. Lins de. *Rumos da Educação Democrática sob o Signo do Autoritarismo*. 1994. 314f. Dissertação (doutorado em Ciências Sociais) Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

AZEVEDO, José Clóvis de. *Escola cidadã. Desafios, diálogos e travessias*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. 205p.

BACHA, Márcia Neder. *A Arte de Formar: O feminino, o infantil e o epistemológico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 148 p. (Coleção Psicanálise e Educação).

BAHIA, Luiz Henrique Nunes. *O Poder do Clientelismo: Raízes e fundamentos da Troca Política*. Rio de Janeiro: Renovar, 2003. 374p.

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAQUERO, Marcello (Org.). *Democracia, Juventude e Capital Social no Brasil*. Porto Alegre: Editora, UFRGS, 2004. 207p.
- BARBOSA, Manuel (Org.). *Educação do cidadão: Recontextualização e redefinição*. Braga: Edições APPACDM de Braga, 2001. 146p.
- BARRET-DUCROCQ, Françoise (Org.). *Globalização para quem? Uma discussão sobre os rumos da globalização*. Tradução por Joana Angélica D'Avila Melo. São Paulo: Editora Futura, 2004. 352p.
- BARZOTTO, Luis Fernando. *A democracia na constituição*. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2003. 214p.
- BAUDRILLARD, Jean. *A troca impossível*. Tradução por Cristina Lacerda e Teresa Dias Carneiro da Cunha. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002. 154p.
- BAUDRILLARD, Jean. *Simulacros e simulações*. Tradução por Maria João da Costa Pereira. Lisboa: Antropos, 1991. 201p.
- BAUDRILLARD, Jean. *A Troca Simbólica e a Morte*. Tradução por Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 1996. 295p.
- BAUDRILLARD, Jean. *Para uma crítica da economia política do signo*. Lisboa: Edições 70, 1972. 224p. (Arte e comunicação).
- BAUMAN, Zygmunt. *Amor Líquido: Sobre a fragilidade dos laços humanos*. Tradução por Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004. 190p.
- BAUMAN, Zygmunt. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Tradução por Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. 141p.
- BAUMAN, Zygmunt. *Em busca da política*. Tradução por Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000. 213p.
- BAUMAN, Zygmunt. *Ética Pós-Moderna*. Tradução João Rezende Costa. São Paulo: Paulus, 1997. 285p. (Coleção Critérios Éticos).
- BECK, Ulrich. *Liberdade ou capitalismo: Ulrich Beck conversa com Johannes Willms*. Tradução por Luiz Antônio Oliveira de Araújo. São Paulo: Editora UNESP, 2003. 225p.
- BECK, Ulrich. *O que é globalização? Equívocos do globalismo respostas à globalização*. Tradução por André Carone. São Paulo: Paz e Terra, 1999. 282p.
- BEHRING, Elaine Rossetti. *Brasil em Contra-Reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos*. São Paulo: Cortez, 2003. 304p.

BEHRING, Elaine Rossetti. *Política Social no Capitalismo Tardio*. São Paulo: Cortez, 1998. 199p.

BELLAMY, Richard. *Liberalismo e sociedade moderna*. Tradução por Magda Lopes. São Paulo: Editora da Universidade estadual Paulista, 1994. 467p. (Biblioteca Básica).

BELLONI, Maria Luiza (Org.). *A formação na sociedade do espetáculo*. São Paulo: Edições Loyola, 2002. 188p.

BENVENISTE, Émile. *O vocabulário das instituições indo-européias*. Tradução por Denise Bottmann. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995. 367p. v. 2. (Coleção Repertórios).

BERGER, Peter L., LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*. 18ª. ed. Tradução por Floriano Fernandes. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985. 248p.

BERGER, Peter L., LUCKMANN, Thomas. *Modernidade, Pluralismo e crise de sentido*. Tradução por Edgar Orth. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. 94p.

BERLIN, Isaiah. *Vico e Herder*. Tradução por Juan Antonio Gili Sobrinho. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1982. 215p. n.49. (Coleção Pensamento Política).

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Tradução por Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Cláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998. 395p. (Coleção Humanitas).

BHASKAR, Roy. *Philosophy and the idea of freedom*. Massachusetts: Basil Blackwell, 1991. (Philosophy and the eclipse of reason; v. 1).

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani, BELLUZZO, Regina Célia Baptista (Orgs.). *Formação Humana e educação*. Bauru, SP: EDUSC, 2002, 572p. (Coleção Educar).

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. *Fenomenologia: confrontos e avanços*. São Paulo: Cortez, 2000. 167p.

BIGNOTTO, Newton (Org.). *Pensar a República*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000. 192p. (Humanitas).

BILBENY, Nobert. *El protocolo socrático del liberalismo político*. Madrid: Tecnos, 1999. 110p.

BITTAR, Eduardo C. B. *Ética, Educação, Cidadania e Direitos Humanos: estudos filosóficos cosmopolitismo e responsabilidade social*. Barueri, SP: Manole, 2004. 268p.

BLACKBURN, Robin (Org.). *Depois da queda: O fracasso do comunismo e o futuro do socialismo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993. 271p.

BOBBIO, Norberto. *Elogio da Serenidade: e outros escritos morais*. Tradução por Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Editora UNESP, 2002. 208p.

BOCAYUVA, Pedro Cláudio Cunha, VEIGA, Sandra Mayrink (Orgs.). *Afinal, que país é este?* Rio de Janeiro: DP&A, 2001. 142p. (O Sentido da Escola).

BOLÍVAR, Antonio. *Profissão Professor: O itinerário profissional e a construção da escola*. Tradução por Gilson César Cardoso de Souza. Bauru, SP: EDUSC, 2002, 236p. (Coleção Educar).

BOLTANSKI, Luc. *El Amor y la Justicia como Competencias: Tres ensayos de sociología de la acción*. Buenos Aires: Amorrortu, 2000. 353p.

BORON, Atílio. *A coruja de Minerva: Mercado contra democracia no capitalismo contemporâneo*. Tradução por Ana Carla Ferreira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. 421p.

BORRADORI, Giovanna. *Filosofia em tempo de terror: diálogo com Habermas e Derrida*. Tradução por Roberto Muggiati. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004. 108p.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade*. São Paulo: TA Queiroz, 1980.

BOTERF, Guy Le. *Desenvolvendo a Competência dos Professores*. Tradução por Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003. 278p.

BOTELHO, André. *Aprendizado do Brasil: a nação em busca dos seus portadores sociais*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2002. 176p.

BOTTOMORE, Tom. *The frankfurt school*. London: Routledge, 1989.

BOUDON, Raymond et al. *Tratado de Sociologia*. Tradução por Teresa Curvelo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1995. 604p.

BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas. Sobre a teoria da ação*. Tradução por Mariza Correa. Campinas, SP: Papirus, 1996. 224p.

BOURDIEU, Pierre. *Meditações Pascalinas*. Tradução por Sergio Miceli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. 324p.

BOURDIN, Alain. *A Questão Local*. Tradução por Orlando dos Reis. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. 198p. (Coleção Espaços do Desenvolvimento).

BOWLBY, John. *Formação e Rompimento dos Laços Afetivos*. Tradução por Álvaro Cabral. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 228p. (Psicologia e Pedagogia).

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. *Nobert Elias: formação, educação e emoções no processo de civilização*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. 134p. (Coleção Educação e Conhecimento).

BRUSCHI, Luiz Carlos. *Rede Autopoiética: A vida da vida*. Londrina: Ed. UEL, 2003. 93p.

BUBER, Martin. *Sobre a comunidade*. São Paulo: Perspectiva, 1987. 136p. v. 203. (Debates).

BUFFA, E.; ARROYO, M.; NOSELLA, P. *Educação e cidadania: quem educa o cidadão?* 11ª. ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 19).

BUFORD, J.H. *A importância do trabalho de campo. Introdução às ciências sociais*. Rio de Janeiro: Lidor, 1971.

BURBULES, Nicholas, TORRES, Carlos Alberto (Orgs.). *Globalização e Educação: perspectivas críticas*. Tradução por Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004. 239p.

BURITY, Joanildo A. (Org.). *Cultura e Identidade: perspectivas interdisciplinares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 186p.

BUSCHINI, Fabrice, KALAMPALIKIS, Nikos. *Penser la vie, le social, la nature*. Paris: Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 2001.

BUTLER, Judith. "El género en disputa". In: BUTLER Judith, LACLAU, Ernesto, ZIZEC, Slavoj. *Contingencia, hegemonía, universalidad. Diálogos contemporáneos en la izquierda*. Fondo de Cultura Económica, 2003.

BUTLER Judith, LACLAU, Ernesto, ZIZEC, Slavoj. *Contingencia, hegemonía, universalidad. Diálogos contemporáneos en la izquierda*. Fondo de Cultura Económica, 2003.

CAILLÉ, Alain. *A demissão dos intelectuais: a crise das Ciências Sociais e o esquecimento do Factor Político*. Tradução por Armando Pereira da Silva. Lisboa: Instituto Piaget, 1997. 306p. (Coleção Epistemologia e Sociedade).

CAILLÉ, Alain. *Antropologia do Dom: O terceiro paradigma*. Tradução por Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 325p.

CAILLÉ, Alain. "Dádiva e associação" In: MARTINS, P.H. (org.). *A dádiva entre os modernos. Discussão sobre os fundamentos e as regras do social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 205p.

CAILLÉ, Alain. *Critique de la raison utilitaire. Manifeste du MAUSS*. Paris: La Découverte, 2003.

CAILLÉ, Alain. "A sociedade mundial no horizonte" In: MARTINS, P.H.; NUNESB.F. (orgs.). *A nova ordem social. Perspectivas da solidariedade contemporânea*. Brasília: Paralelo 15, 2004. 246p.

CAILLÉ, Alain, LAZZERI, Chistian, SENELLART, Michel (Orgs.). *História Argumentada da Filosofia moral e Política: A felicidade e o útil*. Tradução por Alessandro Zir. São Leopoldo, RS: Ed. Unisinos, 2001. (Coleção Idéias).

CALVEZ, Jean-Yves. *Política: uma introdução*. Tradução por Sonia Goldfeder. São Paulo: Ática, 1997. 134p. (Série Fundamentos).

CAMPOS, Maria Chistina Siqueira de Souza. *Educação: Agentes formais e informais*. São Paulo: EPU, 1985. 109p. (Coleção Temas Básicos da Educação e Ensino).

CARDOSO, Fernando Henrique. *Autoritarismo e democratização*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975. 240p.

CARDOSO, Fernando Henrique. *Democracia necessária*. Campinas, SP: Papirus, 1985. 92p.

CARVALHO, Helder Buenos Aires de. Comunitarismo, liberalismo e tradições morais em Alasdair Macintyre. In: OLIVEIRA, Manfredo, AGUIAR, Odílio Alves, SAHD, Luiz Felipe Netto de Andrade e Silva, (Orgs.). *Filosofia Política Contemporânea*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. 363p.

CARVALHO, José Murilo de. *A formação das almas: O imaginário da república no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. 164p.

CARVALHO, José Sérgio (Org.). *Educação, Cidadania e Direitos Humanos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. 373 p.

CARVALHO, José Murilo. *Cidadania no Brasil. O longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CARVALHO, Maria Cecília Maringoni de. Utilitarismo: ética e política. OLIVEIRA, Manfredo, AGUIAR, Odílio Alves, SAHD, Luiz Felipe Netto de Andrade e Silva, (Orgs.). *Filosofia Política Contemporânea*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. 363p.

CASSAB, Maria Aparecida Tardin. *Jovens pobres e o futuro: a construção da subjetividade na instabilidade e incerteza*. Niterói: Intertexto, 2001. 208p.

CASTEL, Robert. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Tradução por Iraci D. Poleti. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. 611p. (Coleção Zero à esquerda).

CASTEL, Robert. *La inseguridad social: qué es estar protegido?* Buenos Aires: Manantial, 2004. 112p.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. Tradução por Roneide Majer. 2ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. 617p. (A era da informação: economia, sociedade e cultura; v. 1).

CASTELLS, Manuel. *O poder da identidade*. Tradução por Klauss Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 1999. 530p. (A era da informação: economia, sociedade e cultura; v. 2).

CASTORIADIS, Cornelius. *A Ascensão da Insignificância*. Tradução por Carlos Correia de Oliveira. Lisboa: Bizâncio, 1998. 278p.

CASTORIADIS, Cornelius. *A Instituição Imaginária da Sociedade*. Tradução por Guy Reynaud. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. 418p. v. 52. (Coleção Rumos da cultura moderna).

CASTORIADIS, Cornelius. *As Encruzilhadas do Labirinto: A ascensão da insignificância*. Tradução por Regina Vasconcellos. São Paulo: Paz e Terra, 2002. v. 4. (As encruzilhadas do labirinto).

CASTORIADIS, Cornelius. *Feito e a ser Feito: As encruzilhadas do labirinto V*. Tradução por Lílian do Valle. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. 302p.

CASTORIADIS, Cornelius. *Figuras do Pensável: As encruzilhadas do labirinto*. Tradução por Maria José Figueiredo. Lisboa: Instituto Paulo Freire, 1999. 290p. (Coleção Epistemologia e Sociedade).

CASTORIADIS, Cornelius. *Post-scriptum sobre a insignificância: entrevista a Daniel Mermet*. Tradução por Salma Tannus Muchaail e Maria Lucia Rodrigues. São Paulo: Veras Editora, 2001. 55p.

CASTRO, Marcus Faro de. Universalismo e particularismo como paradigmas da política. In: SOBRAL, Fernanda A. da Fonseca, PORTO, Maria Stella Grossi (Orgs.). *A contemporaneidade brasileira: dilemas e desafios para a imaginação sociológica*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2001.

CUNHA, Luiz Antonio. *Educação, Estado e democracia no Brasil*. 3ª. ed. São Paulo, Cortez; Niterói, RJ: Editora da UFF; Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 1999. (Biblioteca da educação. Série 1. Escola; v. 17).

CURTIS, David Ames. *The Castoriadis Reader*. Tradução por David Ames Curtis. Oxford: Blackwell, 1997. 470p.

CHADI, Mónica. *Redes sociales em el trabajo social*. Buenos Aires: Espacio Editorial, 2000. 161p.

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

CHANIAL, Philippe. "Todos direitos por todos e para todos: cidadania, solidariedade social e sociedade civil num mundo globalizado" In: MARTINS, P.H.; NUNESB.F. (orgs.). *A nova ordem social. Perspectivas da solidariedade contemporânea*. Brasília: Paralelo 15, 2004. 246p.

CHARLOT, Bernard. (Org.). *Jovens e o Saber: Perspectivas mundiais*. Tradução por Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2001. 152p.

CHARLOT, Bernard. *Da Relação com o Saber: Elementos para uma teoria*. Tradução por Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. 89p.

CHAUI, Marilena. *Brasil: Mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2000. 103p.

COELHO, Simone de Castro Tavares. *Terceiro setor: Um estudo comparado entre Brasil e Estados Unidos*. 2. ed. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2002. 223p.

COLOM, Antoni, MÈLICH, Joan-Carlos. *Después de la modernidad: Nuevas filosofías de la educación*. Barcelona, Espanha: Paidós, 2001. (Papeles de Pedagogia).

CONTRERAS, José. *A Autonomia de Professores*. São Paulo: Cortez, 2002. 296p.

CORAGGIO, José Luis. *Desenvolvimento Humano e Educação*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1996. 277p. (Coleção Prospectiva).

CÓRDOVA, Rogério de Andrade. *Instituição, educação e autonomia: na obra de Cornelius Castoriadis*. Brasília: Plano Editora, 2004. 130p.

CORTESÃO, Luiza. *Ser Professor: um ofício em risco de extinção*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002. 128p. (Coleção prospectiva).

COSTA, J.F. *O vestígio e a aura: corpo e consumismo na moral do espetáculo*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

COSTA, Sérgio. *As cores de Ercília: Esfera pública, democracia, configurações pós-nacionais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002. 220p. (Humanitas).

COUTO, Berenice Rojas. *O Direito Social e a Assistência Social na Sociedade Brasileira: uma questão possível?* São Paulo: Cortez, 2004. 198p.

COUTINHO, Carlos Nelson. *Cultura e Sociedade no Brasil: ensaios sobre idéias e formas*. 2. ed. ver. amp. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. 265p.

COUTINHO, Carlos Nelson. *Contra a corrente: ensaios sobre democracia e socialismo*. São Paulo: Cortez, 2000. 176p.

CUCHE, Denys. *A Noção de Cultura nas Ciências Sociais*. Tradução por Viviane Ribeiro. Bauru, SP: EDUSC, 1999, 256p. (Coleção Verbum).

D'ARAUJO, Maria Celina. *Capital Social*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. 66p. v. 25. (Coleção Passo-a – passo).

DABAS, Elina (Org.). *Los contextos del aprendizaje: Situaciones sócio-psico-pedagógicas*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1998. 178p.

DABAS, Elina, NAJMANOVICH, Denise (Org.). *Redes el lenguaje de los vínculos: Hacia la reconstrucción y el fortalecimiento de la sociedad civil*. Buenos Aires: Paidós, 2002.

DABAS, Elina. *Redes sociales, familias y escuela*. Buenos Aires: Paidós, 2003. 168p.

DABAS, Elina Nora. *Red de redes: Las prácticas de la intervención em redes sociales*. 3. ed. Argentina: Paidos, 2001. 175p.

DAGNINO, Evelina. *Sociedade civil e espaços públicos no Brasil*. São Paulo: Unicamp: Paz e Terra, 2002.

DAGNINO, Evelina (Org.). *Anos 90: Política e Sociedade no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 2004. 172p.

DAHRENDORF, Ralf. *Ensaio de teoria da sociedade*. Tradução por Regina Lúcia M. Morel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, [19__].

DaMATTA, Roberto. *O que faz o brasil, Brasil?* Rio de Janeiro: Rocco, 1984. 126p.

DAVIES, N. *O fundef e o orçamento da educação. Desvendando a caixa preta*. Campinas: Autores Associados, 1999.

DeJEAN, Joan. *Antigos contra modernos. As guerras culturais e a construção de um fin de siècle*. Tradução por Zaida Maldonado. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. 305p.

DELORS, Jacques. (org.). *A educação para o século XXI. Questões e perspectivas*. Tradução por Fátima Murad. Porto Alegre: ArtMed, 2005.

DEWEY, John. *Vida e educação*. Tradução por Anísio Teixeira. 10ª. ed. Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

DEWEY, John. *The public and its problems*. Ohio: Athens, 1991.

DINIZ, Eli. *Crise, Reforma do Estado e Governabilidade*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997. 228p.

DOLZ, Joaquim, OLLAGNIER, Edmée (Orgs). *O Enigma da Competência em Educação*. Tradução por Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2004. 232p.

DOMINGUES, José Maurício. *Criatividade social, subjetividade coletiva e a modernidade brasileira contemporânea*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 1999. 268p.

DOMINGUES, José Maurício. *Interpretando a modernidade: imaginários e instituições*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002. 340p.

DOSSE, François. *O Império do Sentido: a humanização das Ciências Humanas*. Tradução por Ilka Stern Cohen. Bauru, SP: EDUSC, 2003, 448p. (Coleção História).

DOWBOR, Ladislau, KILSZTAJN, Samuel (Org.). *Economia social no Brasil*. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2001. 388p.

DOWBOR, Ladislau. *A Reprodução Social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. 206 p. v.II

DRUCKER, Peter. *Sociedade Pós-capitalista*. Tradução por Nivaldo Montingelli Jr.. São Paulo: Thomson Learning, 2002. 186p.

DUBET, François. *As desigualdades multiplicadas*. Tradução por Sérgio Miola. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003. 76p.

DUBET, François. *Sociologia da Experiência*. Tradução por Fernando Tomaz. Lisboa: Instituto Piaget, 1994. 282p. (Coleção Epistemologia e Sociedade).

DUMONT, Louis. *O Individualismo: uma perspectiva antropológica da ideologia moderna*. Tradução por Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Rocco, 2000. 283p.

DUPUY, Jean-Pierre. *Introdução às Ciências Súcias: Lógica dos Fenômenos Colectivos*. Tradução por Ana Maria Rabaça. Lisboa: Instituto Piaget, 2001. 411p. (Coleção Epistemologia e Sociedade).

DURKHEIM, Émile. *Da divisão do trabalho social*. Tradução por Eduardo Brandão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 483p. (Coleção Tópicos).

DURKHEIM, Émile. *Lições de Sociologia*. Tradução por Mônica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2002. 304p. (Coleção Tópicos).

DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia*. Tradução por Lourenço Filho. 11ª. ed. São Paulo: Fundo Nacional de Material Escolar, 1978. 91p.

DUVIGNAUD, Jean. *A solidariedade: laços de sangue, laços de razão*. Tradução por Vasco Cassimiro. Lisboa: Instituto Piaget, 1995. 213p. (Coleção Epistemologia e Sociedade).

DWORKING, Ronald. *O império do direito*. Tradução por Jefferson Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

DWORKING, Ronald. *Ética privada e igualitarismo político*. Barcelona: Paidós, 1993. 200p.

EISENBERG, José. *A Democracia depois do Liberalismo: Ensaio sobre ética, direito e política*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003. 210p.

ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Tradução por Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994. 201p.

ELIAS, Nobert. *O processo civilizatório*. Tradução por Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994. 277p. v. 2.

ELSTER, Jon. *Peças e engrenagens das Ciências Sociais*. Tradução por Antônio Trânsito. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994. 211p.

ESTEVÃO, Carlos. *Justiça e educação*. São Paulo: Cortez, 2001. 118p. v. 86. (Coleção Questões de Nossa Época).

ESTEVÃO, Carlos. *Justiça, educação e democracia: Um estudo sobre as geografias da justiça em educação*. São Paulo: Cortez, 2004. 141p.

ESTEVES, João Pissarra. *Espaço público e democracia: comunicação, processo de sentido e identidade social*. São Leopoldo: Ed. da UNISINOS, 2003. 219p. (Série Comunicação).

EVANGELISTA, Ely Guimarães dos Santos. *Modernidade e Educação em Émile Durkheim*. Goiânia: Editora da UFG, 1997. 59p. (Coleção Quíron, Série Educação, n. 1)

FALCON, Francisco José Calazans. *Despotismo Esclarecido*. São Paulo: Ática, 1986. 96p. (Série Princípios).

FALCON, Francisco José Calazans. *Iluminismo*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1994. 95p. (Série Princípios).

FARAGO, France. *A justiça*. Barueri, SP: Manole, 2004. 344p.

FARIA, José Eduardo (Org.). *Regulação, Direito e democracia*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2002. 104p.

FARIAS, Jose Fernando de C. *Ética, Política e Direito*. Rio de Janeiro: Editora LUMEN JURIS, 2004. 324p.

FARRELL, Frank B. *Subjectivity, realism and postmodernism: The recovery of the world*. New York: Cambridge University Press, 1996. 299p.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). *A Gestão da Educação na Sociedade Mundializada: por uma nova cidadania*. Rio de Janeiro: DP&A: DP&A, 2003. 237p.

FERREIRA, Nilda Teves. *Cidadania: Uma questão para a educação*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993. 264p.

FERREIRA, Sônia Maria Fernandes. *O Brasil em busca da modernidade política*. Brasília: Projecto Editorial / Projecto Auctor, 2002. 126p.

FICHTER, Joseph. *Sociologia*. Tradução por Hebe Guimarães Leme. São Paulo: EPU, 1975. 518p. (Ciências do comportamento).

FINKIELKRAUT, Alain. *A Humanidade Perdida: Ensaio sobre o século XX*. Tradução por Luciano Machado. São Paulo: Ática, 1996. 128p.

FONTES, Breno. “Capital social e terceiro setor: sobre a estruturação das redes sociais em associações voluntárias” In: MARTINS, P.H.; FONTES, N. (orgs.). *Redes sociais e saúde*. Novas possibilidades teóricas. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2004.

FONTES, B.; EICHER, K. “A formação do capital social em uma comunidade de baixa renda” In: MARTINS, P. H.; NUNES, B. (orgs.). *A nova ordem social. Perspectivas da solidariedade contemporânea*. Brasília: Paralelo 15, 2004.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura. As bases sociais e epistemológica do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.173p.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas. Uma arqueologia das ciências humanas*. Tradução por Salma Muchail. 8ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Coleção Tópicos).

FRAGA, Paulo C.; IULIANELLI, Jorge A. (orgs.). *Jovens em tempo real*. Rio de Janeiro: DP& A, 2003. 261p.

FRANÇA FILHO, Genauto de, LAVILLE, Jean-Louis. *Economia Solidária um abordagem internacional*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. 199p.

FRANÇA FILHO, Genauto de. *A força crítica de uma concepção maussiana da dádiva*. Recife, 2001, (Mimeo).

FRANÇA FILHO, G.; DZIMIRA, S. “Dádiva e solidariedade” In: MARTINS, P. H.; NUNES, B. (orgs.). *A nova ordem social. Perspectivas da solidariedade contemporânea*. Brasília: Paralelo 15, 2004.

FRANÇA, Vera Regina Veiga (Org.). *Imagens do Brasil: modos de ver, modos de conviver*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. 248p. n. 6. (Comunicação & Cultura).

FREITAG, Bárbara. *O indivíduo em formação*. São Paulo: Cortez, 1994. 112p. (Coleção questões de nossa época).

FREITAG, Bárbara. *Política Educacional e Indústria Cultural*. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. 86p. (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

FREITAG, Bárbara. *Teoria crítica: ontem e hoje*. São Paulo: Brasiliense, 1986. 184p.

FREITAS, Maria Virgínia de, PAPA, Fernanda de Carvalho (Orgs.) *Políticas Públicas: juventude em pauta*. São Paulo: Cortez: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação; Fundação Friedrich Ebert, 2003. 231p.

FREYRE, Gilberto. *Guia Prático, Histórico e Sentimental da Cidade do Recife*. 3ª Ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1961.

FREYRE, Gilberto. *Interpretação do Brasil. Aspectos da formação social brasileira como processo de amalgamento de raças e culturas*. Tradução por Olívio Montenegro. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

FREYRE, Gilberto. *Sobrados e mucambos. Decadência do patriarcado rural e desenvolvimento urbano*. 14^a. ed. São Paulo: Global, 2003. (Introdução à história da sociedade patriarcal no Brasil; 2).

FUKUYAMA, Francis. *Construção de Estados. Governo e organização no século XXI*. Tradução por Nivaldo Montingelli Jr. Rio de Janeiro: Rocco, 2005. 168p.

FUKUYAMA, Francis. *A grande ruptura: A natureza humana e a reconstrução da ordem social*. Tradução por Nivaldo Montingelli Jr.. Rio de Janeiro: Rocco, 2000. 344p.

FUKUYAMA, Francis. *Confiança: As virtudes sociais e a criação da prosperidade*. Tradução por Alberto Lopes. Rio de Janeiro: Rocco, 1996. 455p. (Coleção Administração & Negócios).

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e Método: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. 3. ed. Tradução por Flávio Paulo Meurer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. 731p. (Pensamento Humano).

GADOTTI, Moacir, PADILHA, Paulo Roberto, CABEZUDO, Alicia (Orgs.). *Cidade Educadora: princípios e experiências*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: Ciudades Educadoras América Latina, 2004. 159p.

GAIGER, Luiz Inácio. *Formas de combate e de resistência à pobreza*. São Leopoldo: Ed. da UNISINOS, 1996. 158p.

GENRO, Tarso et al. *Democracia e Política*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. 108p. n. 6.(Filosofia Política. Série III).

GENTILI, Pablo, FRIGOTTO, Gaudêncio, (Orgs.). *A Cidadania Negada: Políticas de exclusão na educação e no trabalho*. 2. ed. São Paulo: Cortez; [Buenos Aires, Argentina]: CLACSO, 2001. 279p.

GERGEN, Mary. *O pensamento feminista e a estrutura do conhecimento*. Tradução por Ângela Melim. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos: Edunb, 1993. 205p.

GIAMBIAGI, Fabio, REIS, José Guilherme, URAMI, André (Orgs.). *Reformas no Brasil: balanço e agenda*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004. 543p.

GIANNOTTI, José Arthur. *Trabalho e Reflexão: Ensaio para uma dialética da sociabilidade*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983. 379p.

GIDDENS, Anthony, HUTTON, Will (Org.). *No limite da racionalidade: convivendo com o capitalismo global*. Tradução por Maria Beatriz de Medina. Rio de Janeiro: Record, 2004. 333p.

GIDDENS, Antony. *Capitalismo e Moderna Teoria Social*. Lisboa: Editorial Presença, 1999. 393p.

GIROUX, Henry A. *Atos Impuros: A prática política dos estudos culturais*. Tradução por Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2003. 175p.

GIROUX, Henry A. *Teoria crítica e resistência em educação*. Tradução por Ângela Biaggio. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986. 336p.

GODBOUT, Jacques T. *The world of the gift*. London: Ithaca, 1998.

GODBOUT, Jacques T. *O espírito da dádiva*. Tradução por Patrice Charles F. X. Wuillaume. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1999. 272p.

GODBOUT, Jacques T. *Le langage du don*. Québec: Musée de la civilization et Jacques T. Godbout; Éditions Fides, 1996. 41p. (Les grandes conférences).

GODBOUT, Jacques T. *Lê don, la dette et l'identité*. Paris: La Découverte: MAUSS, 2000.

GODBOUT, Jacques T. "Homo donator versus homo oeconomicus" In: MARTINS, P.H. (org.). *A dádiva entre os modernos. Discussão sobre os fundamentos e as regras do social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GODBOUT, Jacques T. "Digressão sobre as redes e os aparelhos" In: MARTINS, P.H.; FONTES, B. (orgs.). *Redes sociais e saúde: novas possibilidades teóricas*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2004.

GODELIER, Maurice. *O enigma da dádiva*. Tradução por Pedro Miguel Elói Duarte. Lisboa: Edições 70, 1996. 285p.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4. ed. Tradução por Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S.S., 1988. 158p.

GOHN, Maria da Glória (Org.). *Movimentos Sociais no Início do Século XXI: Antigos e novos atores sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. 143 p.

GOHN, Maria da Glória (Org.). *Movimentos Sociais e educação*. São Paulo: Cortez, 2001. 116p. v. 5. (Coleção Questões da Nossa Época).

GOHN, Maria da Glória. *Conselhos Gestores: participação sociopolítica*. São Paulo: Cortez, 2001. 120p. v. 84. (Coleção Questões de Nossa Época).

GOHN, Maria da Glória. *Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos*. São Paulo: Loyola, 1997. 383p.

GOHN, Maria da Glória. *O protagonismo da sociedade civil: Movimentos sociais, ONGs e redes solidárias*. São Paulo: Cortez, 2005. 116p. v. 123. (Coleção Questões da Nossa Época).

GOHN, Maria da Glória. *Educação não-formal e cultura política*. São Paulo: Cortez, 2005. 120p. v. 73. (Coleção Questões da Nossa Época).

GOYARD-FABRE, Simone. *O que é democracia?* Tradução por Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 365p. (Justiça e direito).

GRAU, Nuria Cunill. *Repensando o público através da sociedade: Novas formas de gestão pública e representação social*. Tradução por Carolina Andrade. Rio de Janeiro: Revan; Brasília, DF: ENAP, 1998. 302p.

GUÉHENNO, Jean-Marie. *O fim da democracia: o ensaio profundo e visionário sobre o próximo milênio*. Tradução por Howard Maurice Johnson e Amaury Temporal. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999. 128p.

GUÉHENNO, Jean-Marie. *O futuro da liberdade: a democracia no mundo globalizado*. Tradução por Rejane Janowitz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. 192p.

GUILLEBAUD, Jean-Claude. *A reinvenção do mundo: Um adeus ao século XX*. Tradução por Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. 378p.

GUIRALDELLI JR. (Org.). *Infância, Escola e Modernidade*. São Paulo: Cortez: Editora da UFPR, 1997. 176p.

GUTIERRA, Beatriz Cauduro Cruz. *Adolescência, Psicanálise e Educação: o mestre “possível” de adolescentes*. São Paulo: Avercamp, 2003. 149p.

HABERMAS, Jürgen. *Acción comunicativa y razón sin transcendência*. Barcelona: Paidós, 2002. 99p.

HABERMAS, Jürgen. *A inclusão do outro: estudos de teoria política*. Tradução por George Sperber e Paulo Astor Soethe. São Paulo: Loyola, 2002. 390p.

HABERMAS, Jürgen. *Direito e Democracia: entre facticidade e validade*. Tradução por Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997a. 354p. v. 1.

HABERMAS, Jürgen. *Direito e Democracia: entre facticidade e validade*. Tradução por Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997b. 354p. v. 2.

HABERMAS, Jürgen. *Era das Transições*. Tradução por Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003. 222p.

HABERMAS, Jürgen. *Escritos sobre moralidad y eticidad*. Barcelona, Espanha: Paidós, 1998. 172p. v. 17. (Pensamiento Contemporâneo).

HABERMAS, Jürgen. *O discurso filosófico da modernidade*. Tradução por Luiz Sérgio Repa e Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 540p. (Coleção Tópicos).

HABERMAS, Jürgen. *Teoria de la acción comunicativa, I: Racionalidad de la acción y racionalización social*. Tradução para castelhano Manuel Jiménez Redondo. 3. ed. Espanha: Taurus, 2001a. 517p.

HABERMAS, Jürgen. *Teoria de la acción comunicativa, II: Crítica de la razón funcionalista*. Tradução para castelhano Manuel Jiménez Redondo. 3. ed. Espanha: Taurus, 2001b. 618p.

HABERMAS, Jürgen. *The Liberating Power of Symbols: Philosophical Essays*. Traduzido por Peter Dews. Massachusetts: The MIT Press, 2001c. 130p.

HABERMAS, Jürgen. *Pensamento Pós-Metafísico: Estudos filosóficos*. 2. ed. Tradução por Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990. 271p.

HADDAD, Sérgio (Org.). *ONGs e universidades: desafios para a cooperação na América Latina*. São Paulo: Abong; Peirópolis, 2002. 146p.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. *Metodologias Qualitativas na Sociologia*. 7.ed. Tradução por Peter Naumann. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. 224p.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.

HALL, Stuart. *Identidades Culturais na Pós-Modernidade*. Tradução por Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 1997. 108p.

HARGREAVES, Andy. *O Ensino na Sociedade do Conhecimento: Educação na era da insegurança*. Tradução por Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004. 237p.

HARSANYI, J. *Essays on ethics, social behavior and scientific explanation*. Reidel: Dordrecht, 1980.

HARVEY, David. *Condição Pós-Moderna*. Tradução por Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 1992. 349p.

HEGEL, G. W. F. *Discursos sobre educação*. Tradução por Ermelita Fernandes. Lisboa: Edições Colibri, 1994. 86p.

HEIDEGGER, M. *Carta sobre o humanismo*. São Paulo: Editora Moraes, 1991.

HELLER, Agnes. *Além da justiça*. Tradução por Savannah Hartmann. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998. 464p.

HELLER, Agnes [et al.]. *A crise dos paradigmas em ciências sociais e os desafios para o século XXI*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999. 268p.

HELLINGER, Bert. *A simetria oculta do amor*: Por que o amor faz os relacionamentos darem certo. Tradução por Gilson César Cardoso de Sousa. São Paulo: Cultrix, 1998. 317p.

HERMET, Guy. *Cultura e Desenvolvimento*. Tradução por Vera Lúcia Mello Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 204p.

HIRST, Paul. *A democracia representativa e seus limites*. Tradução por Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1992. 214p.

HOBSBAWN, Eric. *Sobre história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. 26. ed. . São Paulo: Companhia das Letras, 1995. 220p.

HONNETH, Axel. *Luta por conhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. Tradução por Luiz Repa. São Paulo: Ed. 34, 2003. 291p.

HUNTINGTON, Samuel P. *O Choque de Civilizações e a Recomposição da Ordem Mundial*. Tradução por M. H. C. Côrtes. Rio de Janeiro: Objetiva, 1996. 455p.

HUTCHEON, Linda. *Poética do pós-modernismo: História, teoria, ficção*. Tradução por Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago, 1991. 330p.

IANNI, Octavio. *Capitalismo, violência e terrorismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. 381p.

IANNI, Octavio. *Teorias da globalização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. 231p.

IPOLA, Emilio (Org.). *La Crisis del Lazo Social: Durkheim, cien años después*. Buenos Aires, Argentina: Editora Universitária de Buenos Aires (EUDEBA), 1998. 110p.

IVO, Anete Brito Leal. *Metamorfoses da questão democrática: governabilidade e pobreza*. Buenos Aires: CLACSO, Asdi, 2001. 205p.

JAEGER, Werner. *Paidéia: A formação do homem grego*. Tradução Artur M. Parreira. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 1413p.

KARSENTI, Bruno. *L'homme total: Sociologie, anthropologie et philosophie chez Marcel Mauss*. França: Presses Universitaires de France, 1997. 456p. (Coleção Pratiques Théoriques).

KOLM, Serge-Christophe. *Teorias modernas da justiça*. Tradução por Jefferson Luiz Camargo e Luís Carlos Borges. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 625p. (Justiça e direito).

KRAWCZYK, Nora Rut, WANDERLEY, Luiz Eduardo (Org.). *América Latina: estado e reformas numa perspectiva comparada*. São Paulo: Cortez, 2003. 135p.

KRISCHKE, Paulo J. (Org.). *O Contrato Social: Ontem e hoje*. São Paulo: Cortez, 1993. 319p.

KUJAWISKI, G. de Mello. *A crise do século XX*. São Paulo: Ática, 1988.

KYMLICKA, Will. *Multicultural citizenship: a liberal theory of minority rights*. Oxford: Claredon Press, 1995.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. *Hegemony and socialist strategy*. London: Verso, 1985.

LECHTE, J. *50 pensadores contemporâneos essenciais. Do estruturalismo à pós modernidade*. Rio: DIFEL, 2002.

LAMPERT, Ernani (Org.). *Educação Brasileira: desafios e perspectivas para o século XXI*. Porto Alegre: Sulina, 2000. 181p.

LANNA, Marcos P. D. *A Dídiva Divina: Troca e patronagem no nordeste brasileiro*. Campinas, SP: Editora UNICAMP, 1995. 249P. (Coleção Momento).

LAVALLE, Adrián Gurza. *Vida política e identidade nacional: leituras brasileiras*. São Paulo: Globo, 2004. 219p.

LECHNER, Norbert. *Los desafíos políticos del cambio cultural*. Nueva Sociedad; No 184; Caracas, 2003.

LECHTE, John. *50 Pensadores Contemporâneos Essências do Estruturalismo à Pós-Modernidade*. Tradução por Fábio Fernandes. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002. 280p.

LEFORT, Claude. *A invenção democrática: os limites da dominação totalitária*. Tradução por Isabel Marva Loureiro. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983. 345p.

LEFORT, Claude. *Desafios da escrita política*. Tradução por Eliana de Melo Sousa. São Paulo: Discurso Editorial, 1999. 382p.

LEFORT, Claude. *Pensando o político, Ensaio sobre democracia, revolução e liberdade*. Tradução por Eliana Souza. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

LEIRNER, Piero de Camargo. *Hierarquia e Individualismo em Louis Dumont*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. 74p. v. 26. (Coleção Passo-a – passo).

LEITE, Dante Moreira. *O Caráter Nacional Brasileiro*. 6. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2002. 450p. (Série Dante Moreira Leite).

LEVI-STRAUSS, Claude. *Antropologia estrutural*. Tradução de Chaim Katz e Eginardo Pires. 6ª. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

LEWIS, J. David,; SMITH, Richard. *American sociology and pragmatism. Mead, Chicago sociology and symbolical interaction*. Chicago: University Chicago Press, 1980.

LEYS, Colin. *A política a serviço do mercado: democracia neoliberal e interesse público*. Rio de Janeiro: Record, 2004. 334p.

LIMA, João Francisco Lopes de. *A reconstrução da tarefa educativa: uma alternativa para a crise e a desesperança*. Porto Alegre: Mediação, 2003. 128p.

LIPOVETSKY, Gilles. *Metamorfoses da cultura liberal: ética, mídia, empresa*. Tradução por Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2004. 88p.

LUCINDA, Maria da Consolação, NASCIMENTO, Maria das Graças, CANDAU, Vera Maria. *Escola e violência*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LUHMANN, Niklas. *Teoria de la sociedad y pedagogia*. Espanha: paidós, 1996. 158p.

LYOTARD, Jean-François. *A condição Pós-moderna*. 6. ed. Tradução por Ricardo Corrêa Barbosa. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000. 123p.

MACINTYRE, Alasdair. *Animales racionales y dependientes. Por qué los seres humanos necesitamos las virtudes*. Barcelona: Paidós, 2000. 204p.

MACINTYRE, Alasdair. *Justiça de quem? Qual racionalidade?* São Paulo: Loyola, 1991. 467p.

MACINTYRE, Alasdair. *Depois da virtude*. Tradução por Jussara Simões. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

MADEIRA, Marcos Almil. *Fronteira sutil: entre a Sociologia e a Literatura*. Rio de Janeiro: Editorial Nórdica; Niterói, RJ: UFF, 1993. 117p.

MAGALHÃES, António M., STOER, Stephen. *A Escola para todos: a excelência acadêmica*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002. 128p. v.8.(Coleção prospectiva).

MAGALHÃES, Theresa Calvet de. A idéia de liberalismo político em J. Rawls: Uma concepção política de justiça. In: OLIVEIRA, Manfredo, AGUIAR, Odílio Alves, SAHD, Luiz Felipe Netto de Andrade e Silva, (Orgs.). *Filosofia Política Contemporânea*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. 363p.

MALINOWSKI, Bronislaw. *Crime e Costume na Sociedade Selvagem*. Tradução por Maria Clara Corrêa Dias. Brasília: Editora Universidade de Brasília; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2003. 100p. (Antropologia).

MANNHEIM, K.; STEWART, W.A. *Introdução à sociologia da educação*. Tradução por Octavio Cajado. 4ª. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 1978. 202p.

MARRA, Marlene Magnabosco. *O agente social que transforma: O sociodrama na organização de grupos*. São Paulo: Agora, 2004. 180p.

MARKERT, Werner. *Trabalho, Qualificação e politecnia*. Campinas, SP: Papius, 1996.

MARSHALL, T.H. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1967.

MARTINS, José de Souza. *A sociabilidade do homem simples: cotidiano e história na modernidade anômala*. São Paulo: Hucitec, 2000.

MARTINS, Paulo Henrique (Org.). *A Dádiva entre os modernos: Discussão sobre os fundamentos e as regras do social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 205p.

MARTINS, Paulo Henrique. *Cultura, Identidade e Vinculo Social: Pensando a cidadania democrática na escola pública*. Recife, 2002, (mimeo).

MARTINS, Paulo Henrique. "Cultura autoritária e aventura da brasilidade". In: SOBRAL, Fernanda A. da Fonseca, PORTO, Maria Stella Grossi (Orgs.). *A contemporaneidade brasileira: dilemas e desafios para a imaginação sociológica*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2001.

MARTINS, Paulo Henrique. *Metodologia para o estudo do sistema social da dádiva*. Recife, [2003], (Mimeo).

MARTINS, Paulo Henrique. *Anti-utilitarismo e mercantilização: Que solidariedade para quais democracias?* Recife, 2002-2003, (mimeo).

MARTINS, Paulo Henrique. "O Estado e a redistribuição dos bens da cidadania num contexto pós-nacional" In: In: MARTINS, P. H.; NUNES, B. (orgs.). *A nova ordem social. Perspectivas da solidariedade contemporânea*. Brasília: Paralelo 15, 2004.

MARTINS, Paulo Henrique. A Sociologia de Marcel Mauss e sua atualidade teórica. Out. 2001. Disponível em: <<http://www.anpocs.org.br/public4a.htm>>. Acesso em: 10 nov. 2001.

MARTINS, Paulo Henrique. *Pernambuco e a modernidade*. Recife: E. Universitária da UFPE, 1998.

MARTINS, Paulo Henrique, NUNES, Brasilmar Ferreira (Org.). *A nova ordem social: Perspectivas da solidariedade contemporânea*. Brasília: Paralelo 15, 2004. 246p.

MARTINS, P.H.; FONTES, B. *Redes sociais e saúde. Novas possibilidades teóricas*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2004.

MARTORELL, Mercedes Fernández. *Antropología de la convivencia: Manifiesto de antropología urbana*. Madrid: Ediciones Cátedra, 1997. 110p. (Colección Teorema).

MARUYAMA, Natália. *A contradição entre o homem e o cidadão: consciência e política segundo J. J. Rousseau*. São Paulo: Humanitas: Fapesp, 2001. 176p.

MATO, Daniel. *Crítica de la modernidad globalización y construcción de identidades*. Caracas: Universidad Central de Venezuela, Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico, 1995. 119p.

MATTÉI, Jean-François. *A barbárie interior: ensaio sobre o i-mundo moderno*. Tradução por Isabel Maria Loureiro. São Paulo: Editora UNESP, 2002. 363p.

MAUSS, Marcel. *Sociologia e Antropologia*. Tradução por Mauro W. B. de Almeida. São Paulo: EPU, 1974. 326p.

MAUSS, Marcel. *Sociologia e Antropologia*. Tradução por Paulo Neves. São Paulo: Cosac & Naify, 2003. 536p.

MAUSS, Marcel. *Ensaio de sociologia*. São Paulo: Perspectiva, 2000.

MEDEIROS, Alzira, MARTINS, Paulo Henrique (Orgs.). *Economia popular e solidária: Desafios teóricos e práticos*. Recife: Bagaço, 2003. 120p.

MELQUIOR, Jose Carlos de A. *Mudanças no financiamento da educação no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; v. 57).

MELUCCI, Alberto. *A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas*. Tradução por Maria do Carmo Alves do Bomfim. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. 199p.

MELUCCI, Alberto. *Vivencia y convivencia, teoría social para una era de la información*. Editorial Trotta, Madrid, 2002.

MENDES, Candido. *Pluralismo cultural, identidade e globalização*. Rio de Janeiro: Record, 2001. 523p.

MENEGAT, Marildo. *Depois do fim do Mundo: a crise da modernidade e a barbárie*. Rio de Janeiro: Relume Dumará: FAPERJ, 2003. 262p.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Signos*. Tradução por Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1991. 392p. (Coleção Tópicos).

MICELI, Sérgio (Org.). *O que ler na Ciência Social brasileira*. São Paulo: ANPOCS: Editora Sumaré; Brasília, DF: CAPES, 2002. 455p.

MILANI, Carlos, ARTURI, Carlos, SOLINÍS, Germán (Orgs.). *Democracia e Governança Mundial: que regulações para o século XXI*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/UNESCO, 2002. 291p.

MILLS, C. Wright. *A imaginação sociológica*. Tradução por Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

MOLL, Jaqueline. *Histórias de vida, histórias de escola: elementos para uma pedagogia da cidade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. 205p.

MONTAÑO, Carlos. *Terceiro Setor e Questão Social: Crítica ao padrão emergente de intervenção social*. São Paulo: Cortez, 2002. 288p.

MORAES, Maria Cândida. *Educar na Biologia do Amor e da Solidariedade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. 293p.

MORAES, Maria Célia Marcondes de (Org.). *Iluminismo às avessas: Produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 198p.

MORENO, J. L. *Quem sobreviverá? Fundamentos da Sociometria, Psicoterapia de grupo e Sociodrama*. Tradução por Denise Lopes Rodrigues e Márcia Amaral Kafuri. Goiânia, GO: Dimensão, 1994. 280p. v. 3.

MORIN, Edgar, PRIGOGINE, Ilya et al. *A Sociedade em Busca de Valores: Para fugir à alternativa entre o ceticismo e o dogmatismo*. Tradução por Luís M. Couceiro Feio. Lisboa: Instituto Piaget, 1996. 264p. (Coleção Epistemologia e Sociedade).

MORSE, Richard M.. *O espelho de Próspero: culturas e idéias nas Américas*. Tradução por Paulo Neves. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. 190p.

MOUFFE, Chantal. *El retorno de lo político*. Piados, Barcelona, 1999.

MOUFFE, Chantal. *Lé Politique e ses enjeux. Pour une démocratie plurielle*. Paris: La Découverte, 1994.

NEDEL, José. *A teoria ético-política de John Rawls: uma tentativa de integração de liberdade e igualdade*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000. 200p. n. 108. (Coleção Filosofia).

NEIMAN, S. *O mal no pensamento moderno: uma história alternativa da filosofia*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2003.

NEUTZLING, Inácio (Org.). *Bem comum e solidariedade: por uma ética na economia e na política do Brasil*. São Leopoldo: Ed. da UNISINOS, 2003. 221p. (Coleção Humanitas).

NEVES, L.M.W. *Educação e política no Brasil de hoje*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

- NEVES, L.M.V. (org) *Política educacional nos anos 90: determinantes e propostas*. Recife: Editora Universitária, 1995.
- NOGUEIRA, Marco Aurélio. *Um Estado para a sociedade civil: Temas éticos e políticos da gestão democrática*. São Paulo: Cortez, 2004. 263p.
- NOGUEIRA, M.Alice; CATANI, Afrânio. *Escritos de educação*. 6ª.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. (Ciências sociais da educação).
- NOVAES, Adauto (Org.). *A crise do Estado - Nação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, 539p.
- NOVAES, Regina, VANNUCHI, Paulo (Orgs.). *Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004. 303p.
- NOVY, Andréas. *A Des-ordem da Periferia: 500 anos de espaço e poder no Brasil*. Tradução por Peter Naumann. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 423 p.
- NOZICK, Robert. *Anarquia, Estado e utopia*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1991.
- NUNES, Edson de Oliveira (org.). *A aventura sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- OLIVA, Alberto. *Conhecimento e liberdade: individualismo x coletivismo*. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999. 231p. n. 13. (Coleção Filosofia).
- OLIVEIRA, Francisco de, PAOLI, Maria Célia (Orgs.). *Os sentidos da democracia; Políticas do dissenso e hegemonia global*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Brasília: NEDIC, 1999. 335p. (Coleção Zero à esquerda).
- OLIVEIRA, Inês de (Org.). *A Democracia no Cotidiano da Escola*. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2001. 123p. (O Sentido da Escola).
- OLIVEIRA, Luís C. de. "Honra, dignidade e reciprocidade" In: MARTINS, P. H.; NUNES, B. (orgs.). *A nova ordem social. Perspectivas da solidariedade contemporânea*. Brasília: Paralelo 15, 2004.
- OLIVEIRA, Manfredo, AGUIAR, Odílio Alves, SAHD, Luiz Felipe Netto de Andrade e Silva, (Orgs.). *Filosofia Política Contemporânea*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. 363p.
- OLIVEIRA, Nythamar Fernandes de. *Tractatus Ethico-Politicus: genealogia do ethos moderno*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999. 224p. n. 100. (Coleção Filosofia).
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso de, OLIVEIRA, Luís R. Cardoso de. *Ensaaios antropológicos sobre moral e ética*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996. 188p.
- ORTIZ, Renato. *Cultura brasileira e identidade nacional*. 5ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

OZGA, Jenny. *Investigação sobre políticas educacionais: terreno de contestação*. Lisboa: Porto Editora, 2000. 239p.

PAIVA, Antonio Crístian Saraiva. *Sujeito e Laço Social: A produção de subjetividade na arqueogenealogia de Michel Foucault*. Rio de Janeiro: Relume Dumará; Fortaleza, CE: Secretaria de Cultura e Desporto do Estado, 2000. 229p. (Coleção Outros diálogos).

PAIVA, Raquel. *O espírito comum: comunidade, mídia e globalismo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. 205p.

PANDOLFI, Dulce Chaves, GRYNSZPAN, Mario (Orgs.). *A favela fala: depoimentos ao DPDOC*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003. 364p.

PARRET, Herman. *A estética da comunicação: Além da pragmática*. Tradução por Roberta Pires de Oliveira. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997. 204p. (Coleção Repertórios).

PASTORINI, Alejandra. *A Categoria “Questão Social” em Debate*. São Paulo: Cortez, 2004. 120p. v. 109. (Coleção Questões de Nossa Época).

PAUGAM, Serge. *Desqualificação Social: ensaio sobre a nova pobreza*. Tradução por Camila Giorgetti e Tereza Lourenço. São Paulo: Educ/Cortez, 2003. 331p

PEIXOTO, Adão José (Org.). *Filosofia, Educação e Cidadania*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001. 235p.

PELUSO, Luis Alberto. *Ética & Utilitarismo*. Campinas, SP: Editora Alínea, 1998. 238p.

PERALVA, Angelina. *Violência e Democracia: O paradoxo brasileiro*. São Paulo: Paz e Terra, 2000. 215p.

PEREIRA, Armando S. *O Brasil que nós somos: Do império aos governos militares*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 303p.

PEREIRA, Carlos Alberto Messeder, RONDELLI, Elizabeth, SCHOLLHAMMER, Karl Erik, HERSCHMANN, Micael. *Linguagens da violência*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000. 340p.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. *Crise Econômica e Reforma do Estado no Brasil: Para uma nova interpretação da América Latina*. Tradução por Ricardo Ribeiro e Martha Jalkauska. São Paulo: Ed. 34; Brasília: ENAP, 1996. 360p.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. *Reforma do Estado para a cidadania: A Reforma Gerencial Brasileira na Perspectiva Internacional*. São Paulo: Ed. 34; Brasília: ENAP, 1998. 368p.

PEREIRA, L. C. Bresser, WILHEIM, Jorge, SOLA, Lourdes (Orgs.). *Sociedade e Estado em Transformação*. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: ENAP, 1999, 453p. (Prismas).

PEREZ, Clotilde, JUNQUEIRA, Luciano Prates (Org.). *Voluntariado e a gestão das políticas sociais*. São Paulo: Futura, 2002. 391p.

PÉREZ-GÓMEZ, A.I. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Tradução por Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001. 320p.

PERISSINOTTO, Renato, FUKS, Mario (Orgs.). *Democracia: teoria e prática*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002. 306p.

PERRENOUD, Philippe. *Escola e Cidadania: O papel da escola na formação para a democracia*. Tradução por Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005. 184p.

PERRET, Bernard, ROUSTANG, Guy et al. *Para um novo Contrato Social*. Tradução por Mário Rui Murteira. Lisboa: Instituto Piaget, 1996. 222p. (Coleção Economia e Política).

PERRET, Bernard, ROUSTANG, Guy. *A Economia contra a Sociedade: afrontar a crise de integração social e cultural*. Tradução por Armando Pereira da Silva. Lisboa: Instituto Piaget, 1993. 287p. (Coleção Economia e Política).

PETERS, Michael. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença: Uma introdução*. Tradução por Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 96p. n. 6. (Coleção Estudos Culturais).

PEYREFITTE, Alain. *A sociedade de confiança*. Tradução por Maria José Figueiredo. Lisboa: Instituto Piaget, 1995. 593p. (Coleção Economia e Política).

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. *Teoria do Vínculo*. Tradução por Eliane Toscano Zamikhowsky. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 129p. (Psicologia e Pedagogia).

PINTO, F. Cabral. *A formação humana no projecto da modernidade*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996. 602p. (Coleção Epistemologia e Sociedade).

PINTO, Diana, LEAL, Maria Cristina, PIMENTEL, Marília A. Lima (Orgs.). *Trajetórias liberais e radicais pela educação pública*. São Paulo: Edições Loyola, 2000. 150p.

POLANYI, Karl. *A grande transformação. As origens de nossa época*. Tradução por Fanny Wrobel. Rio de Janeiro: Campus, 2000. 347p.

POSTMAN, Neil. *O fim da educação: Redefinindo o valor da escola*. Tradução por José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 2002. 199p.

PUTNAM, Robert D. *Comunidade e Democracia: a experiência da Itália moderna*. Tradução por Luiz Alberto Monjardim, Rio de Janeiro: Editora FGV, 1996. 260p.

RAICHLIS, Raquel. *Esfera Pública e Conselhos de Assistência Social: caminhos da construção democrática*. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2000. 304p.

RANCIÈRE, Jacques. *O desenvolvimento: política e filosofia*. Tradução por Ângela Leite Lopes. São Paulo: Ed. 34, 1996. 138p.

RAWLS, John. *Justiça e democracia*. Tradução por Irene A. Paternot. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 405p. (Justiça e direito).

RAWLS, John. *Uma teoria da justiça*. Tradução por Almiro Pisetta e Lenita Esteves. 2ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002. 708p. (Justiça e direito).

REIS, Fábio W. *Mercado e utopia. Teoria política e sociedade brasileira*. São Paulo: UNESP, 2000.

REIS, Fábio W. *Política e racionalidade. Problemas e de teoria e método de uma sociologia crítica da política*. Belo Horizonte: UFMG, 1984.

REIS, José Carlos. *As identidades do Brasil: De Varnhagen a FHC*. 4. ed.. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001. 280p.

RENAUT, Alain. *O indivíduo: reflexão acerca da filosofia do sujeito*. Tradução por Elena Gaidano. Rio de Janeiro: DIFEL, 1998. 112p. (Coleção Enfoques, Filosofia).

REY, Fernando González. *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. Tradução por Raquel Souza Lobo Guzzo. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003. 290p.

REZENDE, Antonio Paulo. *O Recife. Histórias de uma cidade*. Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife, 2002. 205p.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: A formação e o sentido do Brasil*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. 476p.

RIBEIRO, Darcy. *Os brasileiros. Livro I – Teoria do Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

RIBEIRO, Renato Janine. *A democracia*. São Paulo: Publifolha, 2001. 82p. (Folha Explica).

RICOEUR, Paul. *O Justo ou a Essência da Justiça*. Tradução por Vasco Cassimiro. Lisboa: Instituto Piaget, 1995. 195p. (Coleção Pensamento e Filosofia).

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. *Matrizes da Modernidade Republicana: cultura política e pensamento educacional no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados: Brasília, DF: Editora Plano, 2004. 200p.

- RORTY, Richard. *Philosophy and social hope*. New York: Penguin Books, 1999.
- ROSANVALLON, Pierre. *O liberalismo econômico. História da idéia de mercado*. Tradução por Antonio P. Rocha. Bauru, SP: EDUSC, 2002. 280p.
- ROSENFELD, Denis L., MATTEÍ, Jean-François et al. *O Terror*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002. 285p. n. 4. (Filosofia Política, Série III).
- ROSENFELD, Denis L. *Retratos do Mal*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003. 177p.
- RÜDIGER, Francisco. *Comunicação e teoria crítica da sociedade: Fundamentos da crítica à indústria cultural em Adorno*. 2. ed. rev. amp. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002. 261p. n. 19. (Coleção Comunicação).
- RUIZ, Castor Bartolomé. *Os paradoxos do imaginário*. São Leopoldo, RS: Editora UNISINOS, 2003. 267p. (Coleção Focus).
- RUSCHEINSKY, Aloísio. *Metamorfoses da cidadania: sujeitos sociais, cultura política e institucionalidade*. São Leopoldo: Ed. da UNISINOS, 1999. 284p.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. *A Educação Obrigatória: Seu sentido educativo e social*. Tradução por Jussara Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2001. 128p.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. *Educar e conviver na cultura global: As exigências da cidadania*. Tradução por Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002. 128p.
- SAHLINS, Marshall. *Cultura e razão prática*. Tradução por Tadeu Lamarão. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979. 259p.
- SALAMA, Pierre, DESTREMAU, Blandine. *O Tamanho da Pobreza: Economia política da distribuição de renda*. Tradução por Heloísa Brambatti. Rio de Janeiro: Editora Garamond, 1999. 159p.
- SALEM, Tânia. "Entrevistando famílias: notas sobre o trabalho de campo" In: NUNES, Edson de Oliveira (org.). *A aventura sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- SALES, Mione Apolinário, MATOS, Maurício Castro de, LEAL, Maria Cristina (Orgs.). *Política Social, Família e Juventude: uma questão de direitos*. São Paulo: Cortez, 2004. 317p.
- SANDEL, Michael. *Liberalism and limits of justice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Democratizar a Democracia: os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. 678p. v1. (Reinventar a emancipação social; para novos manifestos).

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000. 415p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1996. 348p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. "Reinventar a democracia: entre o pré-contratualismo e o pós-contratualismo". In: HELLER, Agnes [et al.]. *A crise dos paradigmas em ciências sociais e os desafios para o século XXI*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999. 268p.

SANTOS, Wanderley Guilherme dos. *Décadas de espantos e uma apologia democrática*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998. 192p.

SANTOS, Wanderley Guilherme dos. *Roteiro Bibliográfico do Pensamento Político-Social Brasileiro (1870-1965)*. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: Casa de Oswaldo Cruz, 2002. 269p. (Origem).

SCHERER-WARREN, Ilse. *Redes de movimentos sociais*. São Paulo: Loyola, 1993. 143p.

SCHERRER-WARREN, Ilse. *Cidadania sem fronteiras: ações coletivas na era da globalização*. São Paulo: Hucitec, 1999. 95p.

SCHERER-WARREN, Ilse, ferreira, José Maria Carvalho (Org.). *Transformações sociais e dilemas da globalização: um diálogo Brasil/Portugal*. São Paulo: Cortez, 2002. 263p.

SCHILLING, Flávia. *A sociedade da insegurança e a violência na escola*. São Paulo: Moderna, 2004. 110p. (Coleção cotidiano escolar).

SCHIOCHET, Valmor. *O social pensado politicamente: a noção de sociedade civil e sua condição de inteligibilidade*. Março, 1999. 229f. (Doutorado em Sociologia). Universidade Federal de Pernambuco, Recife/Pe.

SCHMIDT, Benício Viero. O novo papel do estado como um desafio à imaginação sociológica. In: SOBRAL, Fernanda A. da Fonseca, PORTO, Maria Stella Grossi (Orgs.). *A contemporaneidade brasileira: dilemas e desafios para a imaginação sociológica*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2001.

SCHMIDT, João Pedro. *Juventude e política no Brasil: a socialização política dos jovens na virada do milênio*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2001. 369p.

SCHRIFT, Alan D. *The logic of the gift. Toward an Ethic of Generosity*. New York, Routledge, 1997.

SCHWARTZMAN, Simon. *As causas da pobreza*. Rio de Janeiro: Editora, FGV, 2004. 208p.

SCHWARTZMAN, Simon. *Pobreza, exclusão social e modernidade: uma introdução ao mundo contemporâneo*. São Paulo: Augurium Editora, 2004. 239p.

SEN, Amartya. *Desenvolvimento como Liberdade*. Tradução por Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. 409p.

SEN, Amartya. *Sobre Ética e Economia*. Tradução por Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. 143p.

SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. 8. ed. Tradução por Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Record, 2004. 204p.

SENNETT, Richard. *Autoridade*. Tradução por Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Record, 2001. 270p.

SENNETT, Richard. *Respeito: formação do caráter em um mundo desigual*. Tradução por Ryta Vinagre. Rio de Janeiro: Record, 2004. 333p.

SHIROMA, Eneida Oto, MORAES, Maria Célia M. de, EVANGELISTA, Olinda. *Política Educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. 140p. (Coleção O que você precisa saber sobre).

SILVA JR., João dos Reis. *Reforma do Estado e da Educação: no Brasil de FHC*. São Paulo: Xamã, 2002. 135p.

SILVA JR., João dos Reis, GONZÁLEZ, Jorge Luis Cammarano. *Formação e trabalho: Uma abordagem ontológica da sociabilidade*. São Paulo: Xamã, 2001. 115p.

SILVA, Francisco Carlos Teixeira et al. *O Século Sombrio: uma história geral do século XX*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. 345p.

SILVA, Ilse Gomes. *Democracia e Participação na 'Reforma' do Estado*. São Paulo: Cortez, 2003. 120p. v. 103. (Coleção Questões de Nossa Época).

SILVA, Maria Ozanira da Silva e, YAZBEK, Maria Carmelita, GIOVANNI, Geraldo di. *A Política Social Brasileira no Século XXI: A prevalência dos programas de transferência de renda*. São Paulo: Cortez, 2004. 223p.

SILVA, Ronalda Barreto. *Educação Comunitária: Além do Estado e do Mercado? A experiência da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade – CNEC (1985 – 1998)*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. 192p. (Coleção Educação Contemporânea).

SILVA, Sidney Reinaldo da. *Formação Moral em Rawls*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2003. 128p. (Coleção Educação em Debate).

SILVA, Sidney Reinaldo da. *Instrução pública e formação moral. A gênese do sujeito liberal segundo Condorcet*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. 136p. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; 89).

SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. 231p.

SIMÃO, Livia Mathias, MARTÍNEZ, Albertina Mitjáns, (Orgs.). *O outro no desenvolvimento humano*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004. 173p.

SLUZKI, Carlos E. *A Rede Social na Prática Sistêmica: Alternativas terapêuticas*. Tradução por Claudia Berliner. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. 147p.

SOARES, Luiz Eduardo. *A invenção do sujeito universal: Hobbes e a política como experiência dramática do sentido*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995. 314p. (Coleção Momento).

SODRÉ, Muniz. *O Social Irrradiado: violência urbana, neogrotesco e mídia*. São Paulo: Cortez, 1992. 127p. v.6. (Biblioteca da Educação. Série 5. Estudos de linguagem).

SODRÉ, Muniz. *Reinventando a Cultura: a comunicação e seus produtos*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996. 180 p.

SOËTARD, Michel. *Qu'est-ce que la pédagogie? Le pédagogue au risque de la philosophie*. France: ESF Éditeur, 2001. 122p. (Pédagogies outils).

SORJ, Bernardo. *A construção intelectual do Brasil contemporâneo: Da resistência à ditadura ao governo FHC*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001. 135p.

SOUZA, André Ricardo, CUNHA, Gabriela Cavalcanti, DAKUZAKU, Regina Yoneko. *Uma economia é possível: Paul Singer e a economia solidária*. São Paulo: Contexto, 2003. 318p.

SOUZA, Jessé (Org.). *A modernização seletiva: Uma reinterpretação do dilema brasileiro*. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 2000. 276p.

SOUZA, Jessé (Org.). *Atualidade de Max Weber*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2000 394p.

SOUZA, Jessé (Org.). *Democracia hoje: Novos desafios para a teoria democrática contemporânea*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001. 480p.

SOUZA, Jessé (Org.). *O malandro e o protestante: a tese weberiana e a singularidade cultural brasileira*. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1999. 316p.

SOUZA, Jessé. *Patologias da modernidade: um diálogo entre Habermas e Weber*. São Paulo: Annablume, 1997. 153p. v. 55. (Selo universidade)

SOUZA, Meriti de. *A experiência da lei e a lei da experiência: ensaios sobre práticas sociais e subjetividades no Brasil*. Rio de Janeiro: Revan; São Paulo: FAPESP, 1999.

SPELLER, Maria Augusta Rondas. *Psicanálise e Educação: caminhos cruzáveis*. Brasília: Plano Editora, 2004. 110p.

SPOSATI, Aldaíza (Org.). *Renda Mínima e Crise Mundial: saída ou agravamento*. São Paulo: Cortez, 1997. 173p.

STALLYBRASS, Peter Stally. *O casaco de Marx: roupas, memória, dor*. Tradução por Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 128p. (Coleção Estudos Culturais).

STEUERMAN, Emilia. *Os limites da razão: Habermas, Lyotard, Melaine Klein e a racionalidade*. Tradução por Julio Castañon. Rio de Janeiro: Imago, 2003. 192p.

STEWART, Elbert W., GLYNN, James A. *Sociologia: Uma introdução*. Tradução por Maria Heloiza Chaves Cappellato. São Paulo: Atlas S/A, [19__].

STOER, Stephen, MAGALHÃES, António M. , RODRIGUES, David. *Os Lugares da Exclusão Social: Um dispositivo de diferenciação pedagógica*. São Paulo: Cortez, 2004. 150p.

STRECK, Danilo. *Educação para um novo Contrato Social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. 183 p.

TAROT, Camille. *Sociologie et anthropologie de Marcel Mauss*. Paris: Éditions La Découverte, 2003. 123p.

TAYLOR, Charles et al. *Multiculturalismo*. Tradução por Marta Machado. Lisboa: Instituto Piaget, 1998. 193p. (Coleção Epistemologia e Sociedade).

TAYLOR, Charles. *Argumentos Filosóficos*. Tradução por Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Loyola, 2000. 311p.

TAYLOR, Charles. *As fontes do self: a construção da identidade moderna*. Tradução por Adail Ubirajara Sobral e Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Loyola, 1997. 670p.

TAYLOR, Shelley. *Laços vitais: A biologia dos relacionamentos, a importância do afeto em relação ao estresse e à longevidade*. Tradução por Claudia Lage. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004. 293p.

TEDESCO, Juan Carlos. *O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. Tradução por Otacílio Nunes. São Paulo: Ática, 1998. 150p.

TEIXEIRA, Ana Cláudia Chaves. *Identidades em construção: as organizações não-governamentais no processo brasileiro de democratização*. São Paulo: Annablume; Fapesp; Instituto Polis, 2003. 208p.

TELLO, Nerio. *Cornelius Castoriadis y el imaginário radical*. Espanha: Artes gráficas Cofás, 2003. 125p.

TEODORO, António. *Globalização e Educação: Políticas educacionais e novos modos de governação*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003. 167p. v.9. (Coleção prospectiva).

THIOLLENT, M. *Crítica metodológica. Investigação social e enquete operária* São Paulo: Polis, 1980.

TIMASHEFF, Nicholas S. *Teoria Sociológica*. Tradução por Antônio Bulhões. 5. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1979. 419p.

TOCQUEVILLE, Alexis. *A Democracia na América: Sentimentos e Opiniões*. Tradução por Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 429p.

TOMASELLO, Michael. *Origens Culturais da Aquisição do Conhecimento Humano*. Tradução por Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 342p. (Coleção Tópicos).

TORRES, Carlos Alberto. *Democracia, Educação e Multiculturalismo: dilemas da cidadania em um mundo globalizado*. Tradução por Carlos Almeida Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. 317p.

TORRES, C.A.; O'CADIZ, M.; WONG, P. *Educação e democracia*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002. (Coleção Biblioteca freiriana; v. 4).

TORRES, João Carlos Brum. *Figuras do Estado Moderno: Elementos para um Estudo Histórico-Conceitual das formas Fundamentais de Representação Política no Ocidente*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989. 483p.

TOURAINÉ, Alain. *Igualdade e Diversidade*. Tradução por Modesto Florenzano. Bauru, SP: EDUSC, 1998, 110p. (Coleção Humus).

TOURAINÉ, Alain. *O que é a Democracia?* 2. ed. Tradução por Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996. 286 p.

TOURAINÉ, Alain. *O Pós-Socialismo*. Tradução por Sonia Goldfeder e Ramon Américo Vasques. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

TÜRCK, Maria da Graça Maurer Gomes. *Rede Interna e Rede social: O desafio permanente na teia das relações sociais*. 2. ed. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2002. 64p. (Coleção Amencar).

VALENÇA, Márcio Moraes, GOMES, Rita de Cássia da Conceição (Orgs.). *Globalização & Desigualdade*. Natal: A. S. Editores, 2002. 338p.

VALLADARES, Licia, COELHO, Magda Prates (Orgs.). *Governabilidade e Pobreza no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995. 346p.

VALLE, Lílían. *Os enigmas da educação: A paideia democrática entre Platão e Castoriadis*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. 304p. n. 2. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

VANDENBERGHE, Frédéric. “Desvendando Marx: o marxismo e o fim da sociedade do trabalho” In: MARTINS, P. H.; NUNES, B. (orgs.). *A nova ordem social. Perspectivas da solidariedade contemporânea*. Brasília: Paralelo 15, 2004.

VANEIGEM, Raoul. *A arte de viver para as novas gerações*. Tradução por Leo Vinicius. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2002. 294p. (Coleção Baderna).

VANNUCCHI, Aldo. *Cultura Brasileira: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola: Universidade de Sorocaba, 1999. 141p.

VATTIMO, Gianni. *A Tentação do Realismo*. Tradução por Reginaldo Di Piero. Rio de Janeiro: Lacerda Ed.: Instituto Italiano di Cultura, 2001. v. 1 (Conferências Italianas).

VATTIMO, Gianni. *O fim da modernidade: niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna*. Tradução por Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1996. 208p. (Coleção Tópicos).

VELHO, Gilberto, ALVITO, Marcos (Orgs.). *Cidadania e violência*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Editora FGV, 2000. 372p.

VELHO, Gilberto, KUSCHNIR, Karina (Org.). *Mediação, cultura e política*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2001. 344p.

VELHO, Gilberto. *Subjetividade e Sociedade: uma experiência de geração*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1986. 135p.

VELHO, Gilberto. “Observando o familiar” In: NUNES, Edson de Oliveira (org.). *A aventura sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

VELLOSO, João Paulo dos Reis, ALBUQUERQUE, Roberto Cavalcanti de (Org.). *Um modelo para a educação no século XXI*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999. 231p.

VIEIRA, Liszt. *Cidadania e globalização*. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002. 142p.

VIEIRA, Liszt. *Argonautas da cidadania: a sociedade civil na globalização*. Rio de Janeiro: Record, 2001. 403p.

VILLASANTE, Tomás R.. *Redes e alternativas: Estratégias e estilos criativos na complexidade social*. Tradução por Carlos Alberto Silveira Netto Soares. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 245p.

VITA, Álvaro de. *A justiça igualitária e seus críticos*. São Paulo: UNESP, 2000. 308p.

WAINWRIGHT, Hilary. *Uma resposta ao neoliberalismo: Argumentos para uma nova esquerda*. Tradução por Ângela Melim. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998. 151p.

WALZER, M. *Las Esferas de la Justicia: Uma Defensa del Pluralismo y la Igualdade*. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.

WALZER, Michael. *Da tolerância*. Tradução por Almiro Pisetta. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 153p.

WAUTIER, Anne Marie. *A construção identitária e o trabalho nas organizações associativas*. Tradução por Sérgio Miola. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2001. 152p. (Coleção Ciências Sociais).

WEBER, Silke. *O Professorado e o papel da educação na sociedade*. Campinas, SP: Papirus, 1996. 128p. (Coleção Prática Pedagógica).

WILEY, Nobert. *O Self Semiótico*. Tradução por Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Loyola, 1996. 255p.

WOOD, Ellen M. *Democracia contra o capitalismo. A renovação do materialismo histórico*. Tradução por Paulo C. Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2003. 261p.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Tradução por Daniel Grassi. 3ª. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004. 212p.

YOUNG, Jock. *A Sociedade excludente: Exclusão social, criminalidade e diferença na modernidade recente*. Tradução por Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Revan: Instituto Carioca de Criminologia, 2002. 314p. n. 7. (Pensamento Criminológico).

YÜN, Hsing. *Budismo puro e simples. Comentário sobre o Sutra das Oito Percepções dos Grandes Seres*. Tradução por Luciana Piva. São Paulo: Cultura Editores Associados, 2003. 151p.

ZALUAR, Alba. *Cidadãos não vão ao paraíso*. Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 1994. 208p.

ZALUAR, Alba. *Integração perversa: pobreza e tráfico de drogas*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004. 440p.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares, PUCCI, Bruno (Org.). *A educação danificada: Contribuições à teoria crítica da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: Universidade Federal de São Carlos, 1997.

B) Revistas e Artigos de Revistas

ALEXANDER, Jeffrey C. “O novo movimento teórico”. *RBCS*, n. 4, v. 2, jun. 1987.

BARRIGA, Angel Díaz, ESPINOSA, Catalina Inclán. “El Docente em lãs Reformas Educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos”. *Revista Iberoamericana de Educación*, n.25, p. 17-41, 2001.

DUBET, François. “A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização”. Tradução por Gisélia Franco. *Contemporaneidade e educação*, 3 (3), 1998.

CAILLÉ, Alain. “Nem holismo nem individualismo metodológicos: Marcel Mauss e o paradigma da dádiva”. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, n. 8, v. 13, ANPOCS.

CAILLÉ, Alain. “O princípio da razão, o utilitarismo e o antiutilitarismo” In: *Revista Sociedade e Estado*, vol. XVI, n. 1-2, jan-dez., 2001.

CAILLÉ, Alain. “Como se pode ser anticapitalista?” *Revista do Mauss*, n. 9, 1º semestre de 1997.

CAMPOS, H.A. Comércio na área central do Recife (PE-Brasil):novos e antigos conceitos acerca da história da cidade. *Scripta Nova, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, Universidad de Barcelona, vol. VI, nº 119 (57), 2002.

CARDOSO, Fernando H. “Fase de reformas acaba até abril de 2000”. *Folha de São Paulo*, 02 de dezembro de 1999.

CARDOSO, Fernando H. “Reforma e imaginação”. *Folha de São Paulo*, 10 de julho de 1994. Caderno 6.

DESAULNIERS, Julieta Beatriz Ramos. “Instituição Escolar e a Formação”. *Educação & Realidade*, n. 21(2), p. 43-60, jul./dez., 1996.

EDUCAÇÃO. São Paulo: Editora Segmento, n. 61, Ano 06, mai. 2002. 98p.

EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: Revista de Ciência da Educação/ Centro Estudos Educação e Sociedade. São Paulo: Cortez; Campinas: CEDES, v. 24, n. 82, abr. 2003. 360p.

EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: Revista de Ciência da Educação/ Centro Estudos Educação e Sociedade. São Paulo: Cortez; Campinas: CEDES, v. 26, n. 75, ago. 2001. 311p.

EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: Revista de Ciência da Educação/ Centro Estudos Educação e Sociedade. São Paulo: Cortez; Campinas: CEDES, v. 27, n. 76, out. 2001. 306p.

EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: Revista de Ciência da Educação/ Centro Estudos Educação e Sociedade. São Paulo: Cortez; Campinas: CEDES, v. 23, n. 80, set. 2002. 438p.

ESTEVÃO, Carlos V. “Políticas educativas, autonomia e avaliação. Reflexões em torno da dialética do reajustamento da justiça e da modernização”. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(2), p. 155-178, 2001.

FONTES, B.; EICHNER, K. “Sobre a estruturação de redes sociais em associações voluntárias: estudo empírico de organizações não governamentais da cidade do Recife” In: *Revista Sociedade e Estado*, vol. XVI, n. 1-2, jan-dez., 2001.

GIOVINE, Renata. “Cómo se Reconstruye la Ciudadanía las Reformas Educativas de los’90?” *Educación & Realidade*, n. 23(1), p. 57-72, jan./jun., 1998.

GODBOUT, J. T. “Introdução à Dádiva: Um privilégio paradigmático”. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, n. 8, v. 13, ANPOCS.

LACLAU, E. “Poder e Representação” *Estudos de Sociologia & Cultura* no. 07. 1996.

LACLAU, E. “Sujeito da Política, Política do Sujeito” *Política Hoje* no. 07. Recife, UFPE: 1997.

LANIADO, Ruthy N. “Troca e reciprocidade no campo da cultura política” In: *Sociedade e Estado*, vol. XVI, n. 1-2, jan-dez. 2001. p. 222-244.

LENHART, Volker. “Educação numa Sociedade Mundial: Globalização como desafio à pedagogia”. *Educación & Realidade*, n. 23(1), p. 25-41, jan./jun., 1998.

MARTINI, Rosa Maria F. “Habermas e a Transformação Pós-Moderna do Conceito de Formação”. *Educación & Realidade*, n. 25(1), p. 65-182, jan./jun., 2000.

NUNES, Andréa Caldas. “Estado e sociedade civil no Brasil”. *Educar*, Curitiba, n. 16, p. 155-169, 2000.

NUNES, B.; MARTINS, P.H. “Dádiva e solidariedades urbanas” In: *Revista Sociedade e Estado*, vol. XVI, n. 1-2, jan-dez., 2001.

OLIVEIRA, Francisco de. “Da dádiva aos direitos: a dialética da cidadania”. In: ANPOCS, *Revista Brasileira de Ciências Sociais* (25). 1994.

REIS, Elisa. “As transições de Leste e do Sul: o desafio teórico”. *Estudos Históricos* 12, jul-dez. 1993, pp. 163-175.

REVUE DU MAUSS. Paris: La Découverte, n. 20, 2º semestre de 2002. 357p.

RUIZ, Antonio Ibanez. “A educação no governo FHC (1995/2000)”. *Universidade e Educação*, Ano XI, n. 24, junho 2001.

SOCIEDADE E ESTADO. Brasília: O Departamento, v. 16, n. 1-2, jan.-dez. 2001.

VERISSIMO, Mara Rúbia A. M. "Pós-Modernidade e Iluminismo: Crítica a Sociologia Modernista". *Educação e Filosofia*, 11(21 e 22), jan/jun. e jul./dez. 1997.

SALES, T. "Raízes da desigualdade social na cultura política brasileira". In: ANPOCS, *Revista Brasileira de Ciências Sociais* (25). 1994.

TELLES, V. "Cultura da dádiva, o avesso da cidadania". In: ANPOCS, *Revista Brasileira de Ciências Sociais* (25). 1994.

VALLE, Lílían do. "Bases antropológicas da cidadania brasileira: sobre escola pública e cidadania na Primeira República". *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, jan/fev/mar/ abr/ 2002.

VALLE, Lílían do. "Modelos de cidadania e discursos sobre a educação" *Teias*., Rio de Janeiro, ano 2, n. 3, p. 19-65, jan/jun 2001.

C) Documentos

BRAGA, João. *Trilhas do Recife: Guia Turístico, Histórico e Cultural*. 4. ed. Recife: FUNDAJ, 210p.

BRASIL. *Referenciais para formação de professores*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: A Secretaria, 2002, 2. ed. 177p.

BRASIL. Ministério da Educação. *Políticas de melhoria da qualidade da educação: um balanço institucional/* Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2002. 407p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998. 174p.

BRASIL. *Plano plurianual 1996-1999*. Brasília, 1996.

BRASIL. *Plano diretor da Reforma do Estado*. Brasília: MARE, 1995.

CARVALHO, Marcus J. M. de. "Os símbolos do 'Progresso' e a 'Populaça' do Recife, 1840-1860", in: PROJETO DE COOPERAÇÃO CAPES / COFECUB, *Cidades Brasileiras – políticas urbanas e dimensão cultural*, São Paulo: Universidade de São Paulo / Instituto de Estudos Brasileiros, 1998.

CONSELHO GESTOR. *Planejamento Estratégico (2003-2007). Rumo a uma reinvenção solidária do contrato social*. Recife, nov. 2001, (mimeo).

DaMATTA, Roberto. *Desafios do Milênio: o Papel e a Razão da Sociedade*. XIX Assembléia Geral do Conselho Latino-Americano e Caribenho de Ciências Sociais e

do Seminário Internacional: As Ciências Sociais e nos Desafios da Realidade Latino-Americana no Século XXI. Recife, nov. 1999, (mimeo).

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. *Mapa do Fim da Fome II*. FGV, 2004.

GAJOP. CATÁLOGO DE ORGANIZAÇÕES SOCIAIS COMUNITÁRIAS: *Rede invisível dos protetores dos direitos humanos*. Organização Célia Rique. Recife: Bagaço, 2004, 207p.

IBGE. *Anuário estatístico do Brasil*. CD ROM, Rio de Janeiro, 1995.

IBGE. "População jovem no Brasil". *Estudos e pesquisas. Informação demográfica e socioeconômica*. Rio de Janeiro: IBGE, 1999.

IBGE. *Síntese dos indicadores sociais*. Rio de Janeiro, 2000.

MEC. *Plano decenal de educação para todos - 1993-2003*. Brasília, 1993.

NEIMFA. *Perfil Institucional*. Recife, 2001.

PACTO METROPOLITANO. *Pesquisa Diagnóstico sobre a Situação das Crianças e Adolescentes em Situação de Risco Pessoal e Social na Região Metropolitana do Recife*. 2004.

POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO (1991-1997). Ministério da Educação. Brasília: MEC / Inep / Comped, 2001. 149p.

UNESCO. *Mapa da violência IV*. 2004.

UNESCO. *Mapa da violência II: os jovens do Brasil*. Rio de Janeiro: UNESCO: Instituto Ayrton Sena, 2000.

WASELFISZ, Julio Jacobo. *Revertendo violências, semeando futuros: avaliação de impacto do Programa Abrindo Espaços no Rio de Janeiro e em Pernambuco*. Brasília: UNESCO, 2003.

WASELFISZ, Julio Jacobo. *Relatório de Desenvolvimento Juvenil 2003*. 2ª. ed. Brasília: UNESCO, 2004. 200p.

D) Artigos de jornais

Merendeira perdeu dois filhos no Coque. Rotina violenta na Escola José da Costa Porto. *Jornal do Commercio*, Caderno Cidades. Recife, 10 de nov. 1996.

Coque: a morada da morte. Bairro teve 58 homicídios no ano passado. *Jornal do Commercio*, Caderno Cidades. Recife, 12 de jan. 1997.

Sorveteiro Assassinado sobre Telhado da Escola. *Diário de Pernambuco*, Vida Urbana. Recife, 27 de jan. 1997.

Guerra do tráfico no Coque ocasiona mais 2 assassinatos. *Diário de Pernambuco*, Vida Urbana. Recife, 17 de fev. 1997.

Briga pelo controle do tráfico divide o Coque em zonas sem lei. Os moradores ficam reclusos em suas áreas. Ninguém pode andar em território inimigo. *Jornal do Commercio*, Caderno Cidades. Recife, 14 de mar. 1999.

Coque mergulhado na violência. Traficantes matam os adversários pela disputa de pontos de venda de drogas. *Folha de Pernambuco*, Recife, 28 de fev. 1999.

Ladrões atacam no Joana Bezerra. Assaltantes são avisados dos congestionamentos por crianças e aproveitam para roubar motorista. *Folha de Pernambuco*, Recife, 15 de mai. 2000,

Crianças usadas para assaltos em viadutos. Menores informam engarrafamentos no Joana Bezerra. *Diário de Pernambuco*, Vida Urbana. Recife, 10 de ago. 2001.

Ilha Joana Bezerra sitiada pela violência. *Jornal do Commercio*, Recife, 16 de mar. 2003.

A guerra das crianças. Gangues dividiram o Coque em seis áreas na disputa por pontos de assalto. *Jornal do Commercio*, Cadernos Cidades. Recife, 14 nov. 2004.

Prefeitura muda aspecto do Coque. *Correio de Pernambuco*, Recife, 16 de abr. 1980.

Prefeitura tem relatório das terras do Coque. *Diário da Noite*, Recife, 02 de fev. 1981.

Moradores do Coque cobram promessa de Maciel. *Diário de Pernambuco*, Recife, 01 de out. 1981.

Coque não muda: fome, crime e promiscuidade. Mas continua divertido. *Diário de Pernambuco*, Recife, 19 de set. 1976.

Setor N. A proteção para o Coque. *Diário da Manhã*, Recife, 03 de jun. 1971.

Coque: Natal sem árvore ou lapinha, mas com muito lixo. *Diário de Pernambuco*, Recife, 20 de dez. 1978.

“Realeza”, nova favela às margens do rio Capibaribe. *Diário de Pernambuco*, Recife, 06 de jan. 1980.

Coque: a triste história dos mocambos. *Diário de Pernambuco*, Recife, 27 de jul. 1975.

Krause explica-se a morador do Coque. *Jornal do Commercio*, Recife, 26 de ago. 1980.

Coque: 5 meses para pertencer aos moradores. *Diário de Notícias*, Recife, 12 de nov. 1979.

Coque: cai por terra doação de terrenos. *Diário de Pernambuco*, Recife, 26 de ago. 1980.

Déficit habitacional favorece invasões. *Diário de Pernambuco*, Vida Urbana. Recife, 02 de fev. 1997.

Violência é menor no Nordeste. *Jornal do Commercio*, Caderno Cidades. Recife, 20 de jun. 2004.

“Precisamos trazer esses meninos para o nosso lado”. *Jornal do Commercio*, Recife, 16 de nov. 2004.

Engenhos originaram bairros recifenses. *Jornal do Commercio*, Caderno Cidades, Recife, 07 de mar. 1999.

Vida de crianças entre palafitas: nos becos da favela do Bode, famílias fragmentadas tentam driblar a violência e seguir em frente. *Diário de Pernambuco*, Vida Urbana. Recife, 12 de dez. 2004.

Matança de jovens na Joana Bezerra. *Diário de Pernambuco*, Vida Urbana. Recife, 12 de dez. 2004.

Coque: a morada da morte. *Diário de Pernambuco*, Vida Urbana. Recife, 12 de jan. 1997.

Meninos comandam crimes nas favelas. *Jornal do Commercio*, Caderno Cidades. Recife, 14 de nov. 2004. A Guerra das crianças, p. 2-10.

Policiais da GPPCA mortos no Coque. *Folha de Pernambuco*, Recife, 22 de fevereiro de 2005.

Preso bandido que matou policiais. *Folha de Pernambuco*, Polícia. Recife, 24 de fevereiro de 2005.

Operação de guerra no Coque. *Jornal do Commercio*, Caderno Cidades. Recife, 24 de fevereiro de 2005.

O perigoso Coque é, hoje, a comunidade mais policiada do Grande Recife. *Folha de Pernambuco*, Polícia, Recife, 27 de fevereiro de 2005.