

JOSÉ DANTAS LIMA PEREIRA
MARCELINO DE SOUSA LOPES
(Coordenadores)

As Fronteiras da Animação Sociocultural



INTERVENÇÃO

JOSÉ DANTAS LIMA PEREIRA
MARCELINO DE SOUSA LOPES
(COORDENADORES)

As Fronteiras da Animação Sociocultural

EDIÇÃO

Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural

COLABORAÇÃO

Universidade do Minho – CIEC

Ficha Técnica

Título

As Fronteiras da Animação Sociocultural

Autores

José Dantas Lima Pereira / Marcelino de Sousa Lopes (Coordenadores)

Capa

Ricardo Alves

Tradução de Textos

Ana Luísa Monteiro / António Sousa e Silva / Guilherme Trindade /
José Filipe Pinheiro / Mara Eustáquio / Tânia de Sousa Pereira

Revisão de Textos

José Filipe Pinheiro

Compilação de Textos

José Filipe Pinheiro / Tânia Monteiro Rodrigues

Apoio Gráfico

Manuel Carneiro

Composição e Impressão

Gráfica do Norte – Amarante

Editor

INTERVENÇÃO - Associação para a promoção e divulgação cultural / Chaves

ISBN

978-972-99851-9-5

Depósito Legal

325802/11

Arbitragem Científica

Todos os artigos constantes nesta edição foram avaliados
por uma comissão científica composta por:

- Artur Fernando Arede Correia Cristóvão
- *Professor Catedrático da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro;*
- Carlos Fragateiro
- *Professor Associado da Universidade de Aveiro;*
- Joaquim Azevedo
- *Professor Catedrático da Universidade Católica do Porto;*
- José Vicente Merino Fernandez
- *Professor Catedrático da Universidade Complutense de Madrid;*
- Manuel Francisco Vieites
- *Professor da Universidade de Vigo e Escola Superior de Arte Dramática de Galiza;*
- Maria da Conceição Fidalgo Azevedo
- *Professora Catedrática da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro;*
- Maria Teresa Bermudez Rey
- *Professora com Agregação da Universidade de Oviedo.*

III Capítulo

A Intervenção Sociocultural e Intervenção Educativa

A Animação Sociocultural, Associativismo e Educação

Fernando Ilídio Ferreira

Universidade do Minho

Introdução

Este capítulo aborda o tema da animação sociocultural na sua relação com o associativismo e a educação. A perspectiva que defendo passa mais pela problematização do que pela definição de conceitos. Iniciarei com uma breve abordagem sobre as profundas e rápidas mudanças que têm ocorrido no mundo, desde as décadas de 1960-70, reflectindo, de seguida, sobre o fenómeno associativo e a sua relação com a democracia, a liberdade, e a convivencialidade, inspirado em John Dewey, Paulo Freire e Ivan Illich. Prosseguirei com uma discussão de conceitos e perspectivas sobre a educação escolar e não escolar e a sua relação com a animação sociocultural e concluirei com uma síntese em torno dos conceitos que compõem o título do capítulo: Animação Sociocultural, Associativismo e Educação. A ideia-chave em torno da qual desenvolverei esta síntese é a de “associativismo cidadão”.

1 O mundo em transformação: uma breve abordagem das mudanças ocorridas desde as décadas de 1960-70

As rápidas e profundas mudanças que têm ocorrido a nível mundial, e em particular no mundo ocidental, desde as décadas de 1960/70, têm estado na base de amplos e controversos debates sobre a sociedade; o Estado; as instituições; as questões da economia e da política e o esgotamento dos modelos tradicionais em que assentam; a questão social hoje dominada pela precariedade do trabalho, pelo desemprego e por diversas formas de exclusão social.

As perspectivas teóricas sobre as condições, características, origens e consequências destas mudanças não são homogéneas; pelo contrário, são diversas e controversas. Vários autores sustentam que as transformações operadas neste período representam uma passagem do modelo de organização fordista para um modelo de organização pós-fordista. Por outras palavras, argumentam que se passou de uma sociedade industrial, característica da modernidade ocidental, para uma sociedade pós-industrial que vários autores designam de “pós-moderna”. Por exemplo, algumas abordagens da pós-modernidade consideram que o projecto da modernidade deve ser abandonado, afirmando que as promessas da modernidade, entre as quais a igualdade de oportunidades, estão

cumpridas ou esgotadas. Outras perspectivas advogam que o projecto da modernidade contém ainda potencialidades de emancipação que é necessário explorar pela via da “acção comunicacional” e da “democracia deliberativa” (Habermas, 1997).

Estamos perante um conjunto de transformações que interrogam profundamente o próprio modelo de sociedade e de Estado. Como sustenta Castells (2002), a “sociedade em rede” corresponde à nova estrutura social da “era da informação”, que tem vindo a questionar as bases em que a “era industrial” se formou e desenvolveu. A génese deste “novo” mundo tem na sua origem a coincidência histórica, nos anos de 1968-1975, de três processos independentes: a revolução informática, as crises paralelas do capitalismo e do estatismo e o surgimento de movimentos culturais e sociais (reivindicações libertárias, feminismo, ecologia, defesa dos direitos do homem). As interacções entre estes três processos, bem como as reacções que eles suscitaram, estão na origem de uma nova estruturação do social, a “sociedade em rede”; de uma nova economia, mundializada e informatizada; de uma nova cultura, a “virtualidade real”. A lógica desta sociedade, desta economia e desta cultura está na base do comportamento dos actores sociais e da vida das instituições num mundo cada vez mais interdependente.

Podemos falar de uma nova sociedade quando se verifica uma transformação estrutural nas relações de produção, nas relações de poder e nas relações entre as pessoas (Castells, 2002). Quanto às relações de produção, este autor sustenta que elas sofreram transformações profundas, tanto do ponto de vista tecnológico como do ponto de vista social. Embora continuem a reger-se pelas regras capitalistas, elas surgem agora com outras características que dão corpo a uma nova forma de capitalismo: “o capitalismo informacional”. A produtividade e a competitividade comandam a economia informacional mundializada, a primeira assentando na inovação e a segunda na flexibilidade. No que concerne às relações de produção, a flexibilidade tornou-se, portanto, o objectivo da “empresa em rede”. Quanto às relações de poder, a principal transformação concerne à crise do Estado-nação como entidade soberana, pondo em causa as ideias de democracia e de política edificadas ao longo dos dois últimos séculos. A autoridade e a legitimidade do Estado foram postas em causa, pois a mundialização do capital e a descentralização da autoridade para os níveis regional e local engendram uma nova geometria do poder e uma nova forma de Estado – o “Estado em rede”. Quanto às relações interpessoais, as transformações decorrem essencialmente da crise do patriarcado, que desencadeou uma profunda redefinição da família, das relações entre os sexos, da vida sexual e da personalidade. A família patriarcal conheceu uma crise profunda e vemos aparecer formas embrionárias de família igualitária e de família transitória. Cada vez mais, a família nuclear é substituída, no seu papel primário de suporte afectivo e material, por uma “rede de indivíduos”.

Também Boltanski e Chiapello (1999) defendem que a emergência de uma lógica reticular ou conexionista corresponde ao “novo espírito do capitalismo” que, a partir de meados da década de 1970, e de uma forma mais acentuada nos anos oitenta, começou a apoiar-se já não na organi-

zação hierárquica fordista, mas na “organização em rede”, tornando incongruentes as análises dos processos de mudança social realizadas à luz dos modelos tradicionais do Estado, da sociedade e das instituições. O capitalismo organizado em rede beneficiou avidamente do enfraquecimento da crítica, na medida em que esta tem estado, frequentemente, encerrada num debate estereotipado opondo o liberalismo e o estatismo. Deste modo, como argumentam os autores acima citados, a crítica não se tem mostrado suficientemente atenta à necessidade de uma justiça adaptada à ideologia reticular emergente.

Boltanski e Chiapello consideram que o mundo é hoje uma “rede” e não tanto um sistema, uma estrutura, um mercado ou uma comunidade. Embora as noções mais típicas do neoliberalismo – mercado, concorrência, privatização, individualismo, competitividade, eficácia, eficiência, etc. – continuem a assumir um lugar preponderante na análise sociológica, as noções reticulares ou connexionista, como rede, teia, laços, parceria, contrato, coesão, entre outras – tornam mais difícil discernir o registo em que operam os discursos de política social e educativa. Neste sentido, Stoer e Rodrigues (2000) defendem que o modo de regulação “contratual” ou “partenarial”, baseado numa lógica de múltiplos parceiros e de responsabilização social que aponta mais para o indivíduo do para o Estado e sociedade no seu conjunto⁴⁰ precisa de ser pensado tendo em conta o carácter tardio e insuficiente da responsabilidade estatal e dos direitos sociais apropriados pelos cidadãos. No nosso país ocorreram em simultâneo a consolidação e a crise do Estado de bem-estar e, por isso, é necessário que o Estado seja “animador” mas também “provedor”.

Com efeito, em relação a estas transformações não é possível ignorar as particularidades do nosso país, que viveu durante cerca de meio século num regime de ditadura, sem condições de liberdade e de participação social, nomeadamente, a liberdade de expressão, de associação, etc., as quais são fundamentais para a construção social e cultural de uma sociedade democrática. Em Portugal, a democracia é ainda jovem; nasceu no dia 25 de Abril de 1974, acompanhada de símbolos e ideais de liberdade e de participação social, mas ainda tem pouco mais de 35 anos. Portugal é um “país de desenvolvimento intermédio” (Santos, 1990) e, como tal, as promessas da modernidade não foram cumpridas como noutros países centrais. Este autor advoga, por isso, que a sociedade portuguesa ainda tem de cumprir algumas das promessas da modernidade, como a liberdade e a igualdade, que tiveram no nosso país uma escassa concretização. No entanto, adverte que hoje essas promessas só podem ser cumpridas à revelia da teoria da modernização, na medida em que enfrentamos problemas modernos para os quais não há soluções modernas (Santos, 2000).

Em grande medida, o que ocorreu nas últimas décadas foi um “declínio do programa ins-

⁴⁰ Como tenho referido noutros trabalhos (Ferreira, 2008), trata-se de uma lógica contratual cuja palavra-chave é a “parceria” mas cuja racionalidade dominante corresponde a uma “contratualização liberal individualista” (Santos, 1998). Esta lógica de responsabilização individual tem estado presente nas várias esferas dos discursos e das políticas públicas: económica, social, educacional, laboral, etc. Por exemplo, na esfera laboral, a substituição do conceito de emprego pela ideia de empregabilidade não corresponde, como se depreende, a uma mera questão de terminologia.

titucional” (Dubet, 2002), traduzindo-se no esbatimento do sentimento de pertença às instituições clássicas da modernidade e ao aumento da adesão das pessoas e grupos a contextos e a dinâmismos mais informais, ou seja, menos dominados pela homogeneidade e pela hierarquia e mais abertos e propícios à diversidade, às vivências individuais e colectivas quotidianas, às relações horizontais e à procura e criação de novas formas de acção e de associação que promovam quer a sociabilidade quer a individualidade. Na sua obra “sociologia da experiência”, Dubet (1996) fala mesmo do “desaparecimento da sociedade”, sustentando que, nesta perspectiva, o próprio objecto da sociologia muda, constituindo-se em torno do “sujeito” e da sua “experiência”. À sociologia compete, como refere, descrever as experiências sociais, ou seja, as condutas individuais de cada um de nós: condutas que combinam diversas racionalidades e lógicas, apresentando-se, pois, como a combinação de pertenças comunitárias, cálculos de mercado e exigências de uma autenticidade individual.

Em suma, a reflexão sobre as mudanças profundas que ocorreram nas últimas décadas e que conduziram à situação difícil em que nos encontramos, aparentemente sem fim à vista, não pretende criar um quadro negro sobre o presente e o futuro, mas antes construir ferramentas teóricas e epistemológicas que nos permitam pensar e agir criticamente no mundo em que vivemos, não meramente como espectadores e consumidores, mas como cidadãos lúcidos e activos. Como sustenta Santos (2000), o desassossego que experienciamos neste período tem a ver com a desorientação dos mapas cognitivos, interaccionais e societais que nos eram familiares e que deixaram de o ser. Este autor interroga-se por que razão se tornou tão difícil produzir uma teoria crítica vivendo nós, no início do milénio, num mundo onde há tanto para criticar.

Vários analistas sociais continuam a descrever a sociedade como uma totalidade organizada, em termos de equilíbrio, consenso, ordem e harmonia, revelando uma espécie de nostalgia em relação a uma ideia de comunidade que vigorou no século XIX. Trata-se de uma “ideologia do consenso” (Ferreira, 2005), à luz da qual os fenómenos sociais tendem a ser interpretados como “naturais” e, portanto, alheios à acção humana. Geram-se, assim, sentimentos de inevitabilidade que conduzem ao fatalismo e à resignação. Como diz Paulo Freire, “a ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neo-liberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou virar ‘quase natural’” (1997: 21).

As próprias classes dominantes passaram a desinteressar-se do consenso, tal a confiança que têm em que não há alternativa às ideias e soluções que defendem (Santos, 2000). Segundo este autor, a hegemonia transformou-se e passou a conviver com a alienação social, e em vez de assentar no consenso passou a assentar na resignação: o que existe não tem de ser aceite por ser bom; bom ou mau, é inevitável, e é nessa base que tem de se aceitar. Contudo, “não é na resignação mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos” (Freire, 1997: 87). Portanto, já não basta encontrar alternativas; é necessário construir um “pensamento alternativo de alternativas” (Santos, 2006).

Para a construção de uma teoria crítica ajustada às mudanças sobre as quais temos vindo a reflectir, a “realidade” não pode ser reduzida ao que existe; é necessário e imaginar futuros possíveis (Santos, 2000). Neste sentido, defendo que uma renovação da crítica pode encontrar referenciais importantes no “paradigma da complexidade” ou da “inteligência da complexidade” (Morin, 1991; Morin e Le Moigne, 2001); numa epistemologia da escuta e da controvérsia (Correia, 1998); numa “sociologia das ausências, das emergências e da tradução” (Santos, 2006); numa “pedagogia da esperança” (Freire, 1992), todos eles inscritos numa epistemologia rebelde, capaz de contrariar o fatalismo e a resignação que se agudizaram com a crise financeira e económica que estamos a atravessar e sobre a qual as pessoas só ouvem falar de uma causa: os “mercados” todo-poderosos que pairam no ar, aparentemente como entidades fluidas e sem rosto. No entanto, esses “mercados” são a principal causa das situações difíceis em que se encontram milhões de pessoas em todo o mundo e que, frequentemente, representam um atentado à própria dignidade humana.

2 O fenómeno associativo e a necessidade de encontrarmos alternativas em termos de pensamento e acção

É em torno das questões abordadas na secção anterior que prosseguirei agora a reflexão, dando especial atenção ao fenómeno associativo e à necessidade de encontrarmos alternativas, em termos de pensamento e acção, para a transformação do mundo. Para tal, considero necessário olhar com estranheza para a “realidade”, de modo a desenvolver uma teoria crítica caracterizada pela rebeldia e pela esperança. Com a realidade não é necessário reinventar um pensamento crítico que alimente a vontade e a capacidade de imaginar utopias realizáveis, não para um futuro longínquo mas para a situação presente, pois é nesta que a vida se joga.

O associativismo, considerado como fenómeno ou dinâmica de acção colectiva, constitui uma das alternativas de transformação socioeconómica, política, cultural e ambiental, no âmbito do que tem sido designado “terceiro sector”, “economia solidária”, “altermundialização”, etc. (Cattani, Laville, Gaiger e Hespanha (Coord., 2009). A ideia de associação não tem sido suficientemente problematizada na sua especificidade, apesar de a associação se poder constituir como um analisador societal fundamental, ou seja, como revelador das tensões de uma época⁴¹. O próprio acto de os indivíduos se associarem interroga as categorias sociológicas fundamentais de análise. A associação é uma tradução em actos do princípio da solidariedade que se expressa pela referência a um bem comum, valorizando pertenças herdadas, no caso da solidariedade tradicional, ou pertenças construídas, no caso da solidariedade moderna filantrópica ou democrática.

⁴¹ A principal obra em que me baseio nesta secção é: “Sociologie de l’Association. Des organisations à l’épreuve du changement social” (Laville, J.-L. e Sainsaulieu, R., Dir., 1997).

A criação associativa é impulsionada pelo sentimento de que a defesa de um bem comum supõe a acção colectiva. Em sentido genérico, incluindo tanto as formas jurídicas associativas, como as cooperativas e mutualidades, a associação pode ser abordada sociologicamente como um espaço que opera a passagem, graças a um encontro interpessoal, entre redes de sociabilidades primária e secundária, entre as esferas privada e pública. O vínculo de associação não se reduz, portanto, ao cálculo do interesse nem aos jogos e relações de poder; ele supõe outra modalidade do laço social e político – a solidariedade. A tentativa de explicação do agir associativo a partir de motivações exclusivamente utilitárias não traduz a sua especificidade. Somente uma teorização que considere a solidariedade como um princípio de acção colectiva independente, distinto do agir instrumental e estratégico, tem condições de compreender a originalidade do que se expressa nas práticas associativas (Chanial e Laville, 2009).

Apesar das semelhanças que possam existir entre as associações e outras organizações produtivas, não é possível ignorar a especificidade das actividades económicas associativas. No associativismo, a solidariedade e a democracia constituem princípios de acção colectiva distintos do agir instrumental e estratégico. As associações são, essencialmente, espaços relacionais e comunicacionais. Existe uma tensão entre liberdade e igualdade, mas os sistemas democráticos pressupõem os sujeitos associados e não atomizados e, como tal, um novo modelo da sociedade civil inscreve-se numa concepção intersubjectiva e interactiva da individualidade e autonomia. A recuperação da originalidade fundamental da associação passa, pois, pela sua inscrição no espaço público democrático, reivindicando a liberdade e a igualdade entre os seus membros.

O fenómeno associativo é plural nas suas formas e expressões. Com base nesta asserção, considero que não existe um “movimento associativo”, como é comum dizer-se, mas antes movimentos e acções associativos, ora mais organizados ora mais espontâneos. Como tal, a análise sociológica do associativismo não se pode limitar ao estudo das virtudes militantes e das ideologias fundadoras de projectos de mobilização colectiva. Existe um aparente consenso quanto ao papel das associações na produção de solidariedades, no entanto, ele esconde diferentes lógicas de relação das associações com o Estado, os poderes e as políticas públicas. Estas relações envolvem várias estratégias que podem ser abordadas à luz de três hipóteses: a “hipótese neoliberal”, a “hipótese social-estatista” e a “hipótese solidária”. As relações têm-se inscrito mais nos registos neo-liberal e social-estatal, desqualificando a hipótese solidária.

Contudo, a redução das associações aos dois primeiros registos oculta a dimensão autónoma de sujeitos colectivos produtores de cidadania, de laço social e de participação. Por outro lado, as associações confrontam-se com ambiguidades que decorrem, em boa parte, da dupla dimensão do fenómeno associativo: económica e política. Ou seja, ambiguidades que têm a ver com as novas lógicas de contratualização e com o tipo de relações que as associações mantêm com o Estado e os poderes públicos, gerando uma tendência de transformação das mesmas em agências de gestão

de programas, com contrapartidas financeiras na condição de se enquadrarem nas prioridades das políticas estatais e nos procedimentos burocráticos a elas associados. Trata-se de uma tensão entre lógicas de contratualização e parceria e lógicas da democracia participativa e deliberativa.

Os conceitos de *esfera pública* e de *espaços públicos autónomos* de Habermas, podem elucidar várias das tensões que atravessam o associativismo. A esfera pública ocupa uma posição central na elaboração teórica do modelo ético-normativo de democracia deliberativa de Habermas. Sinteticamente, a concepção de esfera pública pode ser definida do seguinte modo: de um lado, o mundo sistémico representa quer a esfera privada do mercado (o sub-sistema económico) quer a esfera pública representada pelo Estado (o subsistema político-administrativo); de outro lado, o mundo vivido, enquanto âmbito da interacção social mediada pela comunicação, é constituído por uma esfera privada, representada pelas formas diversas de família e por outros grupos sociais alternativos estabelecidos por vínculos conjugais, de amizade, etc., e por uma esfera pública, representada pelos movimentos e associações eventuais ou institucionalizadas que garantem a reprodução cultural de uma sociedade. A esfera pública representa, portanto, uma rede complexa que abarca uma pluralidade de arenas, desde as locais até às internacionais (Garcia, 2007).

Outro conceito fundamental que importa abordar, tendo em conta a sua relação com o fenómeno associativo, é o de *comunidade*, o qual se relaciona com os conceitos de sociabilidade e de identidade. Deste modo, podem superar-se as dicotomias clássicas estabelecidas entre os conceitos de comunidade e sociedade. A teorização sociológica da “comunidade” deve bastante a Ferdinand Tönnies Para Tönnies (1989, ed. orig. 1887), a comunidade e as relações comunitárias (*Gemeinschaft*) são de ordem natural, afectiva e sentimental, do mundo interior e íntimo, enquanto a sociedade e as relações societárias (*Gesellschaft*) são de ordem racional e artificial, constituindo-se como formas de sociabilidade do domínio público, do mundo exterior.

A dicotomia entre comunidade e sociedade foi criticada e superada por Max Weber. Embora aceitando a possibilidade de “relação comunitária”, Weber considerou-a não por contraposição à relação social, mas como uma forma de relação social que repousa no sentimento subjectivo dos participantes pertencerem, afectiva ou tradicionalmente, ao mesmo grupo (Weber, 1991, ed. orig. 1922). Nesta perspectiva weberiana, a maioria das relações sociais são parcialmente comunitárias e parcialmente assentes num contrato racional e intencionalizado, isto é, associativas.

Desde há muito que diversos autores têm procurado superar a dicotomia entre comunidade e sociedade, como é o caso de John Rawls que, na sua obra “A Teoria da Justiça” (1981, ed. orig. 1971), criticou a redução operada pelo utilitarismo, defendendo, antes, a combinação da razão instrumental e da razão moral: o indivíduo não é apenas susceptível da acção “racional”, entendida como acção instrumental visando o interesse próprio, como também é capaz da acção “razoável”, envolvendo considerações morais e um sentido de justiça na organização da cooperação social. Thévenot (1993) propõe uma abordagem a partir da problemática da “coordenação da acção”, sus-

tentando que não é apenas a intencionalidade, o interesse e a racionalidade estratégica/instrumental que explicam a acção humana. Além de uma “razão utilitária”, existe uma “razão humanitária” (De Singly, 1990). A convivialidade e o altruísmo, o regime de “familiaridade” e do “amor” (Boltanski, 1993; Thévenot, 1994) estão também presentes na interacção humana, embora tendam a ser ignorados pela abordagem estratégica. Não obstante, na modernidade gerou-se e enraizou-se o princípio societário caracterizado essencialmente pelo interesse e pelo cálculo, no qual se fundou, em boa parte, a acção associativa moderna.

Hoje esta questão não se coloca em termos dicotómicos, pois a associação é uma realidade “socio-comunitária”, ou seja, caracteriza pela dupla dimensão societária e comunitária. É esta concepção que permite imaginar e construir sociabilidades alternativas às definidas pelo Estado e pelo mercado e passar de uma racionalidade instrumental/estratégica a uma acção comunicacional/solidária. É neste sentido que se pluraliza o conceito de comunidade, considerando as suas múltiplas formas e expressões: “comunidades fortaleza”, “comunidades de fronteira”, “comunidades amiba” (Santos, 1994, 2000); “comunidades estéticas” e “comunidades éticas” (Bauman, 2006) e “comunidades virtuais” (Castells, 2002).

Bauman (2006) reflecte sobre o conceito de comunidade nas sociedades contemporâneas, sustentando que ele representa a busca de segurança num mundo hostil. Nesse sentido, aborda as tensões entre segurança e liberdade, comunidade e individualidade. Distingue o conceito de “comunidade estética”, como experiência efémera, associada à indústria do entretenimento que funciona através da sedução, e o conceito de “comunidade ética”, como compromisso fraternal duradouro. Defendendo que é no espaço-tempo da cidadania que se encontram formas de transformação social e política que tendem a fazer emancipar progressivamente identidades colectivas (movimentos sociais, comunidades religiosas, comunidades étnicas, etc., tendencialmente auto-reguladas e potencialmente contra-hegemónicas), Santos (1994, 2000) defende que estas identidades colectivas estão relacionadas com diferentes tipos de comunidades: “comunidades-fortaleza”, quando prevaleçam relações despóticas, e “comunidades de fronteira”, quando prevalecem relações convencionais, e “comunidades-amiba”, quando são inclusivas e permeáveis, alimentando-se das pontes que lançam para outras comunidades. Enquanto as comunidades-fortaleza são exclusivas, baseando a sua identificação interna numa clausura em relação ao exterior, “no paradigma das comunidades amiba, pelo contrário, a identidade é sempre múltipla, inacabada, sempre em processo de reconstrução e reinvenção: uma identificação em curso” (Santos, 2000: 314)

Esta pluralização do conceito de comunidade é atravessada por diversas tensões, designadamente entre o fechamento e a abertura, entre o seu carácter efémero e duradouro, entre o espaço físico e o espaço virtual. Esta última tensão tem a ver com as condições criadas pela comunicação electrónica e a emergência de redes e comunidades virtuais que questionam a concepção de comunidade referenciada a um território geográfico onde se funda a interacção social presencial. A este

respeito, Castells argumenta que estamos perante uma nova cultura, composta por novos espaços e redes de comunicação, interacção, liberdade de expressão, auto-organização social, em suma, perante comunidades reais que se estruturam no espaço virtual. Trata-se, neste sentido, de um novo fenómeno que Castells designa por “cultura da virtualidade real”.

Tal como se pluraliza o conceito de comunidade, também se pluralizam os modos de comprometimento individual e colectivo. Sinteticamente, estes podem ser interpretados à luz de dois modelos distintos: o “modelo militante” e o “modelo distanciado” (Ion, 1997). O modelo militante clássico refere-se ao indivíduo que adere totalmente à organização a que pertence e/ou que serve; por sua vez, o modelo distanciado refere-se ao indivíduo que vê na associação um instrumento para levar a cabo uma acção limitada no tempo. À luz deste modelo distanciado, a implicação dos indivíduos decorre não de um “nós” organizado, correspondente à ideia de “massa”, mas da formação de “nichos” identitários, que correspondem a pequenos “nós” com uma forte conotação afectiva.

Neste sentido, a conotação clerical e militar da noção clássica de militante não é adequada para qualificar uma nova figura relacionada com o modelo distanciado. Este traduz mais uma atitude do que um papel social, estando em boa parte associado à emergência do actor-indivíduo-concreto que, ao implicar-se na organização associativa, não abandona a sua identidade e autonomia pessoais. Como afirma Ion, ao comprometimento militante clássico, simbolizado pelo “timbre”, impresso definitivamente na carta, sucedem formas de comprometimento simbolizadas pelo *post-it*, destacável e móvel. O modelo distanciado representa, portanto, o fim da adesão, no sentido da adesão total referenciada ao modelo militante clássico, e configura, portanto, outro tipo de adesão em que o que mais conta é a individualidade específica, isto é, os recursos particulares de cada indivíduo em termos de experiências, competências, informações e relações.

A emergência destas formas de comprometimento distanciado constitui um sinal do aumento dos processos de “individualização” nas sociedades contemporâneas. Porém, “individualização” não significa “individualismo”. Enquanto que este segundo conceito tem uma conotação negativa e exprime um juízo de valor sobre o relacionamento social, o primeiro pretende descrever um fenómeno do mundo contemporâneo relativo às formas de vida. Para alguns autores, o individualismo é considerado um dos principais traços do mundo em que vivemos. Segundo Lipovetsky (1988), o individualismo assume mesmo formas de narcisismo, estando-lhe associados fenómenos de privatização alargada e de erosão das identidades sociais.

Na perspectiva deste autor, os desejos individualistas esclarecem-nos mais, actualmente, do que os interesses de classe; a privatização é mais reveladora do que as relações de produção; a “realização pessoal” transformou-se num valor fundamental; a busca da qualidade de vida, a paixão da personalidade e o culto da expressão passaram a definir o horizonte cultural contemporâneo. Ao contrário, Maffesoli (1990) defende que assistimos a um declínio do individualismo devido ao aparecimento de formas de “neo-tribalismo” amplamente baseadas no sentimento e na afectivida-

de. De um modo geral, estamos perante um fenómeno transformação das identidades sociais: um fenómeno de “individualização” e de “privatização das crenças” (Dubar, 2000).

Apesar de nos últimos anos se terem publicado obras relevantes na dupla vertente teórica e empírica e também da acção concreta de pessoas e organizações, no sentido da compreensão e transformação do mundo, a razão produtivista e a racionalização modernas ainda continuam a povoar as representações e as práticas socioeconómicas, culturais, ambientais e da própria vida quotidiana, em termos da construção das sociabilidades colectivas e da individualidade de cada indivíduo enquanto cidadão activo. Criticando a racionalidade moderna, Morin propõe, para a nossa contemporaneidade, uma “lógica do vivente”, que remete para um paradigma do conhecimento do ser humano que valorize o seu quotidiano, o vivido, o pessoal, a singularidade, o acaso e outros elementos da complexidade da vida.

Considero que este paradigma nos permite passar de uma perspectiva baseada nas “carências” para uma perspectiva que valorize as “vivências”. Por exemplo, no campo da educação escolar, esta mudança de paradigma permite passar de uma visão carencialista em relação aos contextos sociocomunitários de inserção da escola – visão muito presente nos discursos sobre os alunos, as famílias e as comunidades locais, patente no uso recorrente de expressões como, falta de hábitos de higiene, falta de hábitos de estudo, falta de ajuda dos pais, falta de regras de comportamento, etc., – para uma perspectiva que valorize as vivências, isto é, a experiência existencial, que é sempre individual e colectiva, na medida em que a “experiência” – conceito central, por exemplo, em John Dewey, no início do século XX, e em François Dubet, desde os anos 90 do século XX – se forma na relação do sujeito consigo mesmo e com os outros.

A Educação no plural: contributos de Dewey, Freire e Illich para a retracção da Escola e para a ampliação do espaço público da Educação

Importa agora reflectir mais especificamente sobre o campo da Educação, que não se restringe ao espaço-tempo escolar, apesar de estar profundamente colonizado pela racionalidade fundadora da Escola: “o ensino em classe”, que ainda hoje alimenta o “mito da homogeneidade” (Ferreira, 2003). Tenho designado esta racionalidade como o “modelo escolar convencional” caracterizado pelo ensino frontal e simultâneo, ou seja, todos os alunos fazem o mesmo, ao mesmo tempo e da mesma maneira, sob o comando do professor.

Durante o último século a Escola foi encarada como instituição de regeneração, de salvação e de reparação da sociedade, desenvolvendo-se por acumulação de missões, conteúdos e tarefas, numa espécie de constante *transbordamento* (Nóvoa, 2005, 2006). Em contraponto a esta lógica de desenvolvimento da escola na modernidade, este autor argumenta que a contemporaneidade

escolar definir-se-á mais por *retraimento*, o que exige o reforço de um “novo” espaço público da educação, isto é, um espaço mais amplo do que o espaço escolar; um espaço de redes, instituições, contextos educativos e profissionais diversos, entre os quais se inserem a animação e os animadores socioculturais.

A mentalidade dominante em Educação tem sido fortemente influenciada por uma lógica de “engenharia” – engenharia curricular, engenharia da formação, etc. – que projecta as questões educativas para o futuro, gerando um défice de presente e um arrogante desprezo pelo passado. Ao contrário, sugiro uma metáfora que valorize a experiência acumulada: a metáfora da “arqueologia” (Ferreira, 2010). É neste sentido que convoco para este debate, ainda que de forma sucinta, John Dewey, Paulo Freire e Ivan Illich, por considerar que as suas ideias dão contributos fundamentais para a transformação da escola, da educação e da sociedade. E nesta transformação a animação sociocultural, tendo em conta os fundamentos, perspectivas e lógicas de acção que a caracterizam, pode desempenhar um importante papel.

Adopto um ponto de vista mais inspirado na arqueologia do que na engenharia para sustentar que é necessário proceder a um trabalho de escavação, não apenas para recuperar experiências e modalidades educativas que foram ou estão a ser submersas pelas concepções educacionais hegemónicas, geradas no afã de modernização competitiva, como para compreender e valorizar teorias e práticas que, apesar de em alguns casos terem já mais de um século, podem ajudar-nos a reflectir sobre a transformação da Educação e da Sociedade. É nesta perspectiva que proponho um breve incursão nas ideias de John Dewey, Paulo Freire e Ivan Illich, salientando, nomeadamente, a democracia, a liberdade e a convivialidade, as quais considero fecundas para uma (re)conceptualização do espaço público da educação.

Não ignorando que existem assinaláveis diferenças entre as ideias destes três autores, pretendo dar conta das que convergem quer na crítica ao modelo escolar convencional, quer na enunciação de alternativas às lógicas burocráticas dominantes dos sistemas educativos contemporâneos⁴².

Em comum, o pensamento destes autores ancora-se em princípios como a democracia, a liberdade e a convivialidade. A diversidade de perspectivas que este pensamento sobre a Educação nos sugere não constitui, de forma alguma, um obstáculo mas um recurso inestimável para repensarmos a acção social, cultural e educativa no âmbito da animação sociocultural. Pelo contrário, o pensamento educacional e pedagógico do século XX representa, hoje, um “património comum da humanidade” que, sendo plural e tendo estado na base de experiências de transgressão e de transformação da Educação e da Sociedade, é útil revisitar.

⁴² As fontes que utilizo de seguida são as seguintes obras: *Democracia e Educação* (Dewey, 2007, 1ª ed. 1916); *Educação como Prática de Liberdade* (Freire, 1974, 1ª ed. 1965, no Chile, e 1967 no Brasil); e *Sociedade sem Escolas* (Illich, 1976, 1ª ed. 1971).

Para Dewey, *“A democracia é mais do que uma forma de governo; é, antes de mais, uma forma de vida associada, uma experiência partilhada em conjunto”* (Dewey, 2007: 88, 1ª ed. 1916). Este autor, que escreveu a sua importante obra *“Democracia e Educação”* no início do século XX, revela uma grande actualidade, pois já na altura questionou as dicotomias corpo-espírito, trabalho-brincadeira, entre outras:

“O aluno que, obviamente, tem um corpo trá-lo para a escola juntamente com o espírito. E o corpo é, essencialmente, uma fonte de energia; tem de fazer alguma coisa (id., ib.: 131).

“Os fundamentos para se incluírem as brincadeiras e o trabalho activo em lugares definitivos no currículo são intelectuais e sociais e não expedientes temporários e de agrado momentâneo” (id., ib.: 173).

“Quando o ‘fazer de conta’ é reconhecido como tal, a estratégia para fazer como que os objectos imaginados sejam isto ou aquilo estimula também uma acção intensa. Basta observar a expressão das crianças quando estão verdadeiramente a brincar para reparar que a sua expressão é de séria concentração (...)” (id., ib.:179).

A entrada de Paulo Freire no campo da Educação não se fez especificamente pela porta da educação mas pelos caminhos mais amplos da acção social. A sua proposta educacional não pretende responder à questão de como melhorar os processos de ensino, mas antes de como fazer para que os educandos se tornem mais conscientes e desejosos de mudar o mundo.

“Em lugar de escola, que nos parece um conceito, entre nós, demasiado carregado de passividade, (...) lançamos o Círculo de Cultura. Em lugar de professor, com tradições fortemente ‘doadoras’ o Coordenador de Debates. Em lugar da aula discursiva, o diálogo. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o participante no grupo” (Freire, 1974: 103, 1ª ed. 1967).

A sua vida e obra são atravessadas profundamente pela relação entre educação e política. Desde logo, no seu primeiro livro *“A educação como prática de liberdade”* incorporou o termo *conscientização* para dar conta da passagem da consciência mágica, ingénua a uma consciência crítica necessária à participação activa na vida social e política.

“A democracia e a educação democrática fundam-se ambas, precisamente, na crença no homem. Na crença em que ele não só pode mas deve discutir os seus problemas. Os problemas do seu país. Do seu Continente. Do mundo. Os problemas do seu trabalho. Os problemas da própria democracia” (id., ib.: 96).

Freire confere grande importância à discussão e ao debate, defendendo o diálogo como essencial na educação, que consiste num acto de amor e de coragem:

“A educação é um acto de amor, por isso, um acto de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.

Como aprender a discutir e a debater com uma educação que se impõe?

Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas, Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e procura. Exige reinvenção” (id., ib.: 96-97).

O conceito de Freire de “educação bancária *versus* educação dialógica”, análogo ao de “educação vertical *versus* educação horizontal”, é nuclear para compreendermos o seu pensamento político-educacional. O adjectivo “bancária” traduz a ideia de que a educação convencional concebe os educandos como um banco em que se depositam conhecimentos de forma passiva. A uma concepção bancária e vertical da educação contrapõe o “diálogo” como instrumento essencial da acção educativa, rompendo com a dicotomia educadores-educandos: a “*atitude dialogal*” é uma condição para fazer educação e não “*domesticação*”. O principal legado de Paulo Freire para a Educação é, claramente, uma mensagem de *luta* e de *amor*. No prólogo do livro *Pedagogia do Oprimido* manifesta a sua crença na “criação de um mundo em que seja mais fácil amar”. Esta mensagem está expressa em vários títulos das suas obras, como *Pedagogia do Oprimido* e *Pedagogia da Esperança*.

Ivan Illich (1976, 1ª ed. 1971) é o mais reconhecido de um grupo heterogéneo de autores que defendem a tese da desescolarização, ou seja, que a escolaridade é um falso serviço público que priva as pessoas da alegria de aprender. Por outras palavras, questionam o processo histórico que converteu o direito à educação na obrigação de frequência da escola e a construção social que identifica educação com escolaridade.

“A escolarização obrigatória polariza inevitavelmente uma sociedade; e também hierarquiza as nações do mundo de acordo com um sistema internacional de castas. (...) A igualdade de oportunidades na educação é meta desejável e realizável, mas confundir-la com obrigatoriedade escolar é confundir salvação com igreja”. (id., ib.: 33-35).

As correntes da desescolarização não correspondem a um movimento orientado para a modificação das práticas escolares nem tampouco a um conjunto de ensaios elaborados de dentro e centrado exclusivamente no mundo educativo. As análises e propostas dos seus defensores têm como alvo, de uma maneira mais geral, as estruturas sociais estabelecidas da segunda metade

do século XX, caracterizando-se, portanto, pela crítica radical ao poder e às instituições que o legitimam: família, escola, exército, indústria, *mass media*, etc. É, no entanto, na obra de Illich *Deschooling Society* que o conceito de desescolarização surge pela primeira vez. Ainda que a tese da desescolarização consista numa crítica radical à escola ela serviu de paradigma, como o próprio Illich afirmou, para análises de crítica social e cultural mais amplas inseridas num questionamento mais geral das instituições indiscutíveis no sistema tecnocrático da sociedade industrializada. Estabelecendo uma analogia com a religião, Illich argumenta que a educação é a nova religião mundial e a escola o templo do saber instituído, fora do qual não há salvação.

Segundo Illich, na escola aprende-se que não se pode aprender fora da escola; aprende-se que a aprendizagem é um processo de consumo de serviços organizados sob a forma industrial. O saber converte-se num produto quantificável, acumulável e exterior às pessoas, coarctando a liberdade das pessoas:

“Os valores institucionalizados que a escola inculca são valores quantificáveis. A escola inicia os jovens num mundo onde tudo pode ser medido, inclusive a imaginação e o próprio homem” (Id., ib.: 77). *“A desescolarização está, pois, na raiz de qualquer movimento que vise a libertação humana”* (id., ib.: 87).

As alternativas que Illich defende consistem na substituição dos sistemas escolares por redes ou “teias educacionais”, que permitam ao indivíduo aceder livremente à educação, aumentando a oportunidade para que cada qual transforme cada momento da sua vida num momento de aprendizagem.

“A mais radical alternativa para a escola seria uma rede ou um sistema de serviços que desse a cada homem a mesma oportunidade de partilhar os seus interesses com outros motivados pelos mesmos interesses” (id., ib.: 47).

“Um bom sistema educacional deve ter três propósitos: dar a todos que queiram aprender acesso aos recursos disponíveis, em qualquer época da sua vida; capacitar a todos os que queiram partilhar o que sabem a encontrar os que queiram aprender algo deles e, finalmente, dar a oportunidade a todos os que queiram tornar público um assunto a que tenham possibilidade de que o seu desafio seja conhecido” (id., ib.: 128).

As propostas desescolarizadoras postulam, portanto, a responsabilidade e a iniciativa pessoal e a liberdade de associação, denunciando a coacção inerente à obrigatoriedade escolar. Considerando que a escola não permite a definição da identidade pessoal nem favorece a convivialidade, a desescolarização supõe uma mudança cultural de modo a que as pessoas possam recuperar a liberdade de aprender, relacionar-se com os outros e contribuir para a aprendizagem mútua numa *sociedade convival*.

É importante reter que o pensamento crítico de Illich sobre a educação é norteado pela valorização da educação não escolar, na qual se inclui a animação sociocultural, caracterizada pela *participação, informalidade e endogeneidade* (Canário, 1999). Este autor sustenta que o valor essencial da contribuição de Ivan Illich para a construção de um pensamento crítico da escola pode ser sintetizado em quatro aspectos: “o primeiro consiste em associar a discussão sobre a escola a uma discussão sobre as escolhas a realizar, em termos de modelos de sociedade; o segundo consiste em associar a análise crítica da escola a uma visão crítica radical das sociedades industriais modernas; o terceiro reside na articulação entre a crítica a uma sociedade fundada na produção de mercadorias e no poder do dinheiro e as modalidades de alienação que resultam da institucionalização da escola; o quarto, na construção de uma visão não institucional da educação, baseada na difusão da função educativa ao conjunto do corpo social” (Canário, 2005: 188).

3 Animação sociocultural, associativismo e educação: construindo uma síntese baseada no conceito de cidadania

A cidadania não é algo natural e acabado; é uma construção social e histórica permanente, que inclui dimensões morais, políticas e jurídicas, contribuindo para o estabelecimento de um equilíbrio dinâmico entre valores fundamentais como os da igualdade e da liberdade.

Na construção da cidadania moderna, salienta-se, a partir do século XVIII, a importante conquista de direitos, resultante de revoluções, como a americana e a francesa, e de lutas operárias, sindicais, de mulheres, etc., pelo reconhecimento e pela dignidade, pela participação e representação livres e igualitárias e pelo usufruto comum desses direitos. Entre os direitos de cidadania incluem-se os direitos civis e políticos, conquistados ao longo dos séculos XVIII e XIX, e os direitos sociais (sociais, económicos, culturais, ambientais) conquistados ao longo do século XX. Sucintamente, podemos dizer que os direitos civis correspondem aos direitos individuais de liberdade, igualdade, propriedade, segurança, etc.; os direitos políticos relacionam-se com os direitos à participação eleitoral e à liberdade de associação, de reunião e de organização política e sindical; e os direitos sociais dizem respeito aos direitos ao trabalho, à educação, à saúde, à segurança social, em suma, ao bem-estar social.

Importa, antes de mais, elucidar a relação entre associativismo e cidadania. Fá-lo-ei através do conceito de “associativismo cidadão”. A utilização do qualificativo “cidadão” tem como objetivo, desde logo, questionar a ideia de que a cidadania é uma característica natural e inerente a todas as associações e a todas as suas práticas de intervenção na sociedade. A uma visão encantada e apologética do associativismo, que é frequentemente transmitida por representantes de associações e por representantes dos poderes políticos, nacionais e locais – que muitas vezes utilizam o elogio

como estratégia de instrumentalização e domesticação das associações – defendo que é necessário contrapor uma visão crítica, que considere as potencialidades, os problemas e as dificuldades das associações e, sobretudo, o seu projecto concreto, as suas práticas quotidianas e o seu papel na sociedade.

Frequentemente, o elogio das “virtudes cívicas” do associativismo é muitas vezes recebido com agrado pelas associações, vendo nele uma forma de reconhecimento, ignorando, todavia, que se trata de um discurso meramente retórico, cerimonial e circunstancial. Aliás, nos últimos anos, a utilização de expressões como “civismo”, “formação cívica” e “associativismo cívico”, em detrimento de outras, como “cidadania”, “educação democrática” e “associativismo cidadão”, é reveladora de uma metamorfose que está a operar-se na sociedade, em geral, e no mundo associativo, em particular. Ou seja, enquanto a perspectiva do “civismo” e da “civildade” remete para o cumprimento das regras do “bom comportamento”, ditadas pelo sistema vigente, baseando-se numa lógica de obediência e de mera adaptação às características e às condições do mundo em que vivemos, a perspectiva da “cidadania” insere-se numa lógica de transformação da sociedade, que está hoje, mais do que nunca, a ser comandada pelos designados “mercados”.

Os Estados e as sociedades nacionais estão actualmente dominados pelas lógicas dos mercados financeiros globais, os quais escapam às formas clássicas de regulação efectuadas pelo poder político. Com efeito, ao longo das três últimas décadas o poder político passou a ser dominado pelo poder económico e financeiro e, conseqüentemente, os cidadãos foram transformados em meros clientes e consumidores. Por esta e por outras razões, a situação económica e social em que nos encontramos está a passar de difícil a dramática. Por exemplo, em Portugal, os dados e estimativas recentes revelam que cerca de 500 mil pessoas vivem em situação de pobreza extrema, recorrendo à ajuda dos bancos alimentares para não passarem fome, e mais de 2 milhões (cerca de 22% da população) vivem com menos de 414 euros mensais.

O factor que mais tem contribuído para esta situação é o aumento do desemprego, que se situa actualmente acima dos 10% (cerca de 600 mil desempregados). O Nobel da Economia, em 1998 - Amartya Sen – e o Nobel da Paz em 2006 - Muhammad Yunus e Grameen Bank - chamaram vivamente a atenção para este problema, considerando que a pobreza é incompatível com o direito básico e universal da liberdade humana: uma pessoa com fome não é livre (Sen); a pobreza é uma ameaça à paz e é a negação de todos os direitos humanos (Yunus).

O trabalho precário, o desemprego, a pobreza e as diversas formas de exploração, discriminação e exclusão afectam a democracia na medida em que limitam as possibilidades de participação social. Portanto, o associativismo cidadão faz apelo a um pensamento e a uma acção de resistência, de rebeldia e de afirmação de alternativas; de promoção da igualdades e equidade, de promoção da inclusão e coesão sociais; de revitalização da cidadania democrática; de salvaguarda da dignidade humana.

Não se trata, também neste caso, de meras questões terminológicas. Por exemplo, as duas perspectivas acima referidas – civismo e cidadania – distinguem-se na forma como o Estado e as organizações da sociedade civil, em particular as associações, encaram e lidam com as pessoas: ora como meros consumidores e clientes de produtos e serviços, ora como cidadãos livres e iguais, respeitando a diversidade e a individualidade. Outro exemplo prende-se com o modo como são tratados os fenómenos do desemprego, da pobreza e de todas as formas de exclusão: ora são tratados através de políticas e práticas assistencialistas, de cariz meramente caritativas e paliativas, ora mediante políticas e práticas emancipatórias, ancoradas em valores democráticos de liberdade, igualdade e solidariedade.

Ao convocarmos para aqui este debate sobre o “associativismo cidadão” pretendemos estabelecer uma relação entre o associativismo e a cidadania democrática. Laville chama a atenção para uma dupla invenção do fenómeno associativo: a invenção democrática e a invenção solidária, considerando, portanto, as vertentes política e económica do associativismo. Este autor defende que o reforço da democracia e a humanização da economia passam, em grande medida, pelo associativismo, enquanto projecto constituído a partir de acções colectivas postas em prática por cidadãos livres e iguais, tendo por referência o bem comum. Portanto, à luz do conceito de associativismo cidadão, a opção das associações só pode ser a da luta pela transformação social, de modo a combaterem sentimentos de resignação e o fatalismo que têm vindo a instalar-se nas nossas sociedades, individual e colectivamente.

Porém, a acção associativa não se reduz a uma racionalidade utilitária baseada no cálculo e em jogos e relações de poder. O associativismo supõe outro tipo de modalidade do laço social e político, que é a solidariedade. Apesar das semelhanças que possam existir entre as associações e outras organizações produtivas, as actividades económicas associativas são específicas, pois a solidariedade e a democracia constituem princípios de acção colectiva distintos da acção instrumental e utilitária. Diferentemente de organizações produtivas que assentam a sua acção na competição e no lucro, as associações são, essencialmente, espaços relacionais e comunicacionais. A recuperação da originalidade fundamental da associação passa, portanto, pela sua inscrição no espaço público democrático, reivindicando a liberdade e a igualdade entre os seus membros (Chaniel e Laville, 2009).

Neste sentido, o que as “associações cidadãs” necessitam e reivindicam, legitimamente, enquanto pilares e catalisadores da democracia participativa, é de formas concretas de reconhecimento social e político que lhes permitam passar da situação de mera sobrevivência em que muitas se encontram, para uma situação de sustentabilidade material que lhes permita assumir o seu papel interventivo na sociedade, não apenas com base numa concepção de “cidadania como direitos”, mas também numa concepção de cidadania activa e plural, tendo em conta a diversidade cultural. No mundo e no tempo em que vivemos, as associações assumem uma renovada importância, face

à acentuação das desigualdades e das injustiças, ao aumento do desemprego e da pobreza, à emergência de novas formas de exploração e de exclusão. Deste modo, o “associativismo cidadão” pode contribuir activamente para contrariar a resignação e o fatalismo que está actualmente a impregnar o sentimento das pessoas e a debilitar a participação cidadã.

O mundo associativo é heterogéneo e as práticas das associações são bastante diferentes, quer nos seus modos de funcionamento interno, quer nas formas como se relacionam com a sociedade, com o Estado, com as pessoas e com as comunidades. Nem todas as associações se regem pelos princípios e valores da cidadania democrática; nem todas se constituem como espaços e sujeitos promotores e produtores de cidadania. Algumas associações podem já não ter nascido com base nesta ideia de associativismo cidadão; noutros casos poder-se-ão ter afastado desse caminho. Na verdade, nos últimos anos muitas associações transformaram-se em meras organizações de prestação de serviços, ou de gestão de programas de financiamento, ou de gestão da “questão social” através de práticas assistencialistas e caritativas.

A democracia participativa deixou de ser, para muitas associações, um princípio norteador da sua acção quotidiana. A dependência de apoios financeiros provenientes de entidades que têm o poder de os distribuir, muitas vezes sem qualquer definição de critérios de transparência e de justiça, colocam as próprias associações numa lógica de caridade face aos mecanismos de financiamento, obrigando-as a mendigar subsídios. Desta forma, tende a criar-se uma cultura de domesticação e de dependência das associações, contrária à ideia de associativismo cidadão. As alternativas passam pela acção associativa entendida como prática democrática, de liberdade e de convivalidade, no sentido da promoção de um associativismo activo, livre e emancipatório.

Entronca aqui, mas explicitamente, a relação entre o associativismo cidadão e as perspectivas da educação e da animação sociocultural. Embora historicamente a animação sociocultural tenha assumido, em grande parte, um carácter paliativo, começou a assumir uma função eminentemente crítica, de transformação social e cultural, a partir dos anos de 1960-70. A animação sociocultural tem as suas origens e fundamentos inscritos numa tensão entre uma entre uma racionalidade funcionalista, instrumental e assistencialista e uma acção comunicacional e emancipatória; entre lógicas de acção colectiva organizada e institucionalizada e lógicas de subjectivação da experiência humana: o sujeito em busca de si na relação com os outros. Embora com ênfases diferentes em distintos períodos históricos, a animação tem assumido desde sempre funções de integração/adaptação, de recreação/lazer e de participação/transformação. Hoje constitui um campo híbrido de contextos, modalidades e públicos, envolvendo profissionais e voluntários desenvolvendo-se actualmente em vários campos, desde o educativo e social, ao cívico e o comunitário, ao cultural e artístico.

A concentração na Escola de inúmeras missões e expectativas conduziu ao esvaziamento do espaço público da educação, ocultando e desqualificando outros contextos e modalidades educação

e formação que ocorrem no meio familiar, nos contextos de trabalho, nas relações de vizinhança, na vida comunitária e associativa. Por outro lado, através de mecanismos de segmentação etária, a Escola tornou-se no lugar especializado do ensino das crianças e a socialização e a aprendizagem passaram a ser reguladas por programas estruturados, espaços e tempos específicos, formas de agrupamento dos alunos em turmas e anos de escolaridade, constituindo-se como um mundo tendencialmente separado de outros mundos e práticas sociais, como o trabalho e a cidadania, nos quais se considera que só participam os adultos, considerados os membros “activos” da sociedade. Neste sentido, as crianças e os jovens tendem a ser considerados apenas alunos, numa escola que supostamente os “prepara para a cidadania”, ou seja, são vistos não como cidadãos no presente mas apenas no futuro, quando adultos. No entanto, como defendemos numa obra recente (Sarmiento, Ferreira, Silva e Madeira, 2009), as crianças vivem e são actores sociais e cidadãos hoje e não apenas num futuro remoto.

Um exemplo marcante de uma cidadania rebelde e convivial tem a ver, em boa parte, como já referi noutros momentos, com os ideais dos movimentos de juventude de Maio de 68. Ao protestarem contra a hierarquia, o formalismo, a uniformização e o proteccionismo do Estado e das instituições em geral, e ao reivindicarem a autonomia, a livre expressão, a autenticidade e a afirmação das diferenças, os jovens tiveram uma grande influência na mudança de um paradigma assistencialista e paternalista da animação sociocultural, para um paradigma eminentemente crítico, de transformação social e cultural. Tenho defendido, até, que, na sua essência, a animação sociocultural é herdeira do espírito do Maio de 68. As ideias de participação, liberdade, imaginação, criação, entre outras, estão bem patentes nos *slogans* que os jovens inventaram e escreveram em muros e cartazes: “Ser livre em 1968 é participar”; “A acção não deve ser uma reacção, mas uma criação”; “Não me libertem, eu encarrego-me disso”; “Sejamos realistas, exijamos o impossível”; “Tenho algo a dizer, mas não sei o quê”; “A poesia está na rua”; “A imaginação ao poder”; “Quanto mais faço amor, mais vontade tenho de fazer a Revolução. Quanto mais faço a Revolução, mais vontade tenho de fazer amor”; “Tomem os vossos desejos pela realidade”; “O sonho é realidade”.

Neste sentido, a animação sociocultural assume um papel crucial, se conseguir manter as suas referências distintivas, apesar da necessidade de se adaptar aos novos tempos. Para tal, os animadores, juntamente com outros profissionais de desenvolvimento humano, não podem ignorar a “sociedade em rede” em que vivemos, na qual estão profusamente presentes a cultura digital e a cultura lúdica. Estas estão hoje interligadas, em particular na vida das crianças e dos jovens. Além das modalidades mais tradicionais da cultura lúdica das crianças, que desempenham um importante papel nas relações inter-pares, nas actividades de lazer em diversos contextos, especialmente as actividades que proporcionam o contacto com a Natureza, etc., as crianças têm hoje à sua disposição, em casa, na escola e noutros espaços, a televisão, os jogos de computador, a Internet e outros novos meios de comunicação. Embora estes tendam a ser encarados como ameaçadores e perigosos para

as crianças, sendo-lhes imputada por vezes a culpa de alguns males da sociedade – a violência, o individualismo, etc. – eles também fornecem oportunidades para a criatividade e para a subjectivação da experiência humana (o sujeito em busca de si com os outros). As identidades são hoje construídas nas relações com os outros nos espaços físicos, mas também nos espaços virtuais.

O conceito de comunidade, por exemplo, muito vinculado ao de animação sociocultural, exprime-se hoje no plural em múltiplas formas de relação e interacção, sociais e culturais, assentes numa construção intersubjectiva. Utilizando o conceito de “animação cibercultural”, Viché (2007) sustenta que não se trata de uma questão apenas do domínio das tecnologias, mas de representação da realidade. Não corresponde apenas ao uso que os animadores e os colectivos sociais fazem das tecnologias, nem à necessidade de dotar de meios tecnológicos os equipamentos sociais e culturais; tem a ver sobretudo com um paradigma sociocultural, uma nova cultura, novos espaços e redes para a comunicação, interactividade, liberdade de expressão, auto-organização social; em suma, tem a ver com comunidades reais que se estruturam no espaço virtual.

É, pois, nestes novos cenários epistemológicos e sociais que a animação e os animadores socioculturais podem encontrar novos campos e referenciais de acção, à luz dos valores da cidadania e da solidariedade democráticas. Para tal, como referi nas secções anteriores, a “metáfora da engenharia”, que remete ansiosamente para o futuro e gera um “défice de presente” (Ferreira, 2005), não me parece a mais adequada para uma transformação lúcida do mundo. Tal como sugeri anteriormente, a “metáfora da arqueologia” pode ser inspiradora de práticas de animação sociocultural mas próximas da mediação e da escuta activa, que supõem uma concepção do tempo mais lento e de um trabalho paciente e sensível de “escavação”, de modo a criar condições emancipatórias para que sejam as próprias pessoas, bem como os grupos, as associações e as instituições a mudarem os seus quotidianos, não porque um “especialista” lhes impõe a mudança mas porque eles próprios a desejam, no sentido de se transformarem a si próprios e de darem passos significativos no caminho da compreensão e da transformação do mundo.

Referências bibliográficas

- BAUMAN, Z. (2006). *Comunidade. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Siglo XXI.
- BOLTANSKI, L. (1993). *L'Amour et la Justice comme Compétences*. Paris: Métailié.
- BOLTANSKI, L. e Chiapello, È. (1999). *Le Nouvel Esprit du Capitalisme*. Paris: Gallimard.
- CANÁRIO, R. (1998). Educação e perspectivas de desenvolvimento do “interior”. in J. M. Pinto e A. Dornelas (Coord.). *Perspectivas de Desenvolvimento do Interior: Colóquio Promovido pelo Presidente da República durante a Jornada da Interioridade*. (31- 45). Lisboa: INCM.
- CANÁRIO, R. (1999). *Educação de Adultos. Um Campo e uma Problemática*. Lisboa: Educa.
- CANÁRIO, Rui (2005). *O que é a Escola? Um olhar sociológico*. Porto: Porto Editora
- CASTELLS, M. (2002). *A Era da Informação: economia, sociedade e cultura. (Vol. 1 - A sociedade em rede)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian
- CATTANI, A. D. , Laville, J.-L., Gaiger, L. I. e Hespanha, P. (Coord.) (2009). *Dicionário Internacional da Outra Economia*. Coimbra: Almedina/CES.
- CHANIAL, Ph. e Laville, J.-L. (2009). *Associativismo*. In A. D. Cattani, J.-L. Laville, L. I. Gaiger e P. Hespanha (Coord.) (2009). *Dicionário Internacional da Outra Economia*. (21-25). Coimbra: Almedina/CES.
- CORREIA, J. A. (1998). *Para Uma Teoria Crítica Em Educação*. Porto. Porto Editora.
- DE SINGLY, F. (1990). L’homme dual. *Le Débat*. 61: 138-151.
- DEWEY, John (2007, ed. orig. 1916). *Democracia e Educação*. Lisboa: Didáctica Editora.
- DUBAR, C. (2000). *La Crise des Identités*. Paris: PUF.
- DUBET, F. (1996). *Sociologia da Experiência*. Lisboa: Instituto Piaget.
- DUBET, François (2002). *Le Déclin de l’Institution*. Paris: Seuil.
- FERREIRA, F. I. (2003). *A Visão Escolocêntrica da Educação em Contexto Rural: o mito da concentração e da homogeneidade*. *Aprender*, 28: 84-95.
- FERREIRA, F. I. (2005). *O Local em Educação: Animação, Gestão e Parceria*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- FERREIRA, F. I. (2008). A questão social, o Estado e o mito redentor da acção local: lógicas e tensões presentes nas políticas e no trabalho social, *Sociedade e Estado*, Vol. 23, nº 3, pp. 555-589.
- FERREIRA, F. I. (2010). Democracia, liberdade e convivialidade: contributos de John Dewey, Paulo Freire e Ivan Illich para uma reconceptualização do espaço público da educação. Comunicação apresentada no I Congresso Ibero-Brasileiro de Política e Administración de la Educación “Espaço público da educação: emergência de políticas e práticas de gestão local, regional e nacional”, Elvas, Cáceres e Mérida, 1 e 2 de Maio de 2010.

- FREIRE, P. (1972). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Afrontamento.
- FREIRE, P. (1974, ed. orig. 1967). *Educação como Prática de Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1992). *Pedagogia da Esperança*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1997). *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- HABERMAS, J. (1997). *Direito e Democracia: entre faticidade e validade*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- ILLICH, I. (1971). *Une Société sans École*. Paris: Seuil.
- LAVILLE, J.-L. e Sainsaulieu, R. (Dir.) (1997). *Sociologie de l'Association*. Des organisations à l'épreuve du changement social. Paris: Desclée de Brouwer.
- LIPOVETSKY, G. (1988). *A Era do Vazio. Ensaio sobre o individualismo contemporâneo*. Lisboa: Relógio de Água.
- MAFFESOLI, M. (1990). *El Tiempo de las Tribus*. Barcelona: Icaria.
- MORIN, E. (1991). *Introdução ao Pensamento Complexo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- MORIN, E. e Le Moigne, J.-L. (2001). *L'Intelligence de la Complexité*. Paris: L'Harmattan.
- NÓVOA, A. (2006). A Escola e a Cidadania – Apontamentos incómodos. In R. d'Espiney (Org.). *Espaços e Sujeitos de Cidadania* (21-40). Setúbal. Instituto das Comunidades Educativas.
- NÓVOA, António (2005). *Evidentemente: histórias de educação*. Porto: Asa.
- RAWLS, J. (ed. orig. 1971) (1981). *Uma Teoria da Justiça*. Brasília: UnB.
- SANTOS, B. S. (1990). *Estado e Sociedade em Portugal (1974-1988)*. Porto: Afrontamento.
- SANTOS, B. S. (1994). *Pela Mão de Alice. O Social e o Político na Pós-Modernidade* Porto: Edições Afrontamento.
- SANTOS, B. S. (1998). *Reinventar a Democracia*. Lisboa: Fundação Mário Soares/ Gradiva.
- SANTOS, B. S. (2000). *A Crítica da Razão Indolente: Contra o Desperdício da Experiência*. Porto: Edições Afrontamento.
- SANTOS, B. S. (2006). *A Gramática do Tempo. Para uma nova cultura política*. Porto: Edições Afrontamento.
- SARMENTO, T., Ferreira, F. I., Silva, P. e Madeira, R. (2009). *Infância, Família e Comunidade: as crianças como actores sociais*. Porto: Porto Editora.
- STOER, S. R. e Rodrigues, F. (2000). Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. Análise do contributo das parcerias. In A. M. Bettencourt et al. *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: Construção Ecológica da Acção Educativa*. (171-193). Lisboa: IIE.
- THEVENOT, L. (1993). Agir avec d'autres. Conventions et objets dans l'action coordonnée. In P. Laderrière, P. Pharo e L. Quere. *Théorie de l'Action. Le Sujet Pratique en Débat*. Paris: Éd. du CNRS.

- THEVENOT, L. (1994). Le régime de familiarité. *Genèses*. 17: 72-101.
- TÖNNIES, F. (1989, ed. orig. 1887). Comunidade e Sociedade. In M. Braga da Cruz. *Teorias Sociológicas, 1º vol. Os Fundadores e os Clássicos (Antologia de textos)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- VICHÉ, M. (2007). *La animación cibercultural*. Zaragoza: Ed Certeza.
- WEBER, M. 1991, ed. orig.1922). *Economia e Sociedade: Fundamentos da Sociologia Compreensiva. Vol. 1*. Brasília. UnB.