

Movimentos sociais e educação popular no contexto das sociedades complexas: desafios políticos e epistemológicos

3

Social movements and popular education in the context of complex societies: political and epistemological challenges

Telmo Marcon*

Resumo: O presente artigo de natureza bibliográfica objetiva discutir alguns desafios políticos e epistemológicos postos aos movimentos sociais e à educação popular no contexto das sociedades complexas. Parte-se do reconhecimento de que estamos vivendo, nas últimas décadas, transformações profundas que impactam todas as dimensões da vida tanto individual quanto social. Esses processos ocorrem em espaços locais, mas impactam globalmente, assim como existem tendências globalizantes que impactam espaços locais, a subjetividade e as relações intersubjetivas. O incremento de tecnologias acelera esses processos, trazendo implicações políticas, pedagógicas, sociais e culturais. Um conjunto de mudanças em curso ainda é de difícil avaliação dado que são movimentos em curso, mas, nem por isso, deixam de colocar novas exigências epistêmicas e políticas, ou seja, as realidades emergentes sempre desafiam a construção de novos referenciais e novas práticas. Os movimentos sociais e a educação popular não estão imunes a essas influências. Daí o desafio para pensar o emergente atentando para o residual e o dominante, conforme propõe Raymond Williams (2011), visto que estão profundamente imbricados. Nesse contexto, questiona-se a respeito das contribuições de referenciais clássicos, tanto das ciências sociais quanto pedagógicas, na análise da realidade e na fundamentação de projetos emancipatórios. Buscando dar conta dessas questões, o texto inicia contextualizando algumas tendências no âmbito do eixo temático “educação popular e movimentos sociais” tendo como base as dez edições da Anpedsul e segue com um diagnóstico das transformações em curso que tornam as sociedades complexas. Na sequência, são analisados

* Doutor em História Social. Professor e pesquisador no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo (UPF). E-mail: telmomarcon@gmail.com

alguns desafios políticos e epistemológicos visando a dar conta de uma compreensão mais ampla dos complexos fenômenos emergentes e, para concluir, uma reflexão sobre o papel dos *clássicos* nas investigações e pesquisas relativas a movimentos sociais e à educação popular.

Palavras-chave: Movimentos sociais. Educação popular. Política. Epistemologia. Sociedades complexas.

Abstract: This paper, of bibliographic nature, aims to discuss some political and epistemological challenges faced by social movements and social education in the context of complex societies. Starting from recognizing that we are living, on the last decades, deep changes which impact all dimensions of life, both individual ones as well as social ones. Those processes happen in local spaces, but have global impact, on the same way that there are globalizing trends impacting local spaces, in subjectivity and in intersubjective relation. An ongoing set of changes are yet hard to evaluate since they are ongoing movements, but nevertheless, they create new epistemological and political demands, in other words, the emerging realities always challenge the building of new references and new practices. Social movements and popular education are not immune to those influences. From there comes the challenge to think the emerging paying attention to the residual and dominant, as proposed by Raymond Williams (2011), since they are deeply imbricated. In this context the contributions of classic references is questioned, both from social and from pedagogical sciences, in the analysis of reality and in the foundation of emancipatory projects. Aiming to deal with those questions, the text begins by contextualizing some trends in the context of the thematic area “popular education and social movements” based on the ten editions of Anpedsul and follows with a diagnosis of the ongoing changes which make societies complex. Further, some epistemological and political challenges are analyzed, aiming to deal with a broader comprehension of the complex emerging phenomena and, finishing, a reflection about the role of the *classics* on investigations and researches regarding social movements and popular education.

Keywords: Social movements. Popular education. Policy. Epistemology. Complex societies.

Considerações iniciais

Nas dez edições da Anpedsul, o Grupo de Trabalho (GT), às vezes denominado eixo temático, que abordou a educação popular e os movimentos sociais, mudou em praticamente todas as edições. Seria importante reunir os textos apresentados, quase todos disponíveis na página da Anpedsul,¹ para aprofundar temas, problemas, abordagens teóricas e epistemológicas, diversas metodologias utilizadas e diferentes tipos de pesquisa. Tudo isso é importante, mas não será objeto de discussão no presente artigo, visto que demanda um esforço muito grande. São mais de 200 trabalhos completos e pôsteres apresentados nas várias edições. A evolução desse GT mereceria uma pesquisa mais aprofundada que ultrapassasse as possibilidades desse momento. Fica o desafio para uma pesquisa dessa natureza que poderia render uma boa dissertação ou tese.

Educação popular e movimentos sociais no contexto da Anpedsul

O objetivo desse tópico é fazer alguns breves apontamentos descritivos da trajetória do GT “Educação popular e movimentos sociais” no decorrer das dez edições. A primeira edição foi realizada na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em 1998, com 15 GTs, entre eles o GT 13: “Formação de jovens e adultos e movimentos sociais”, no qual foram apresentados 24 trabalhos.

A segunda edição foi realizada na Universidade Federal do Paraná (UFPR), em 1999, com 18 GTs, o GT 4 denominado: “Educação de Jovens e Adultos e movimentos sociais”. Nessa edição, foram apresentados 22 trabalhos no âmbito do GT.

A terceira edição foi realizada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), no ano 2000. Nessa edição, a organização não foi por GT, como nas edições anteriores, mas por eixos temáticos que, conforme consta na página da Anpedsul, “emergiram como uma síntese possível do conjunto de Linhas de Pesquisa dos Programas de Pós-Graduação em Educação – Região Sul”. Os programas foram consultados sobre as

¹ A Anpedsul tem um *site* muito bem-estruturado onde podem ser encontradas informações sobre o Fórum Sul, o Fórum de Editores, a Fepae Sul, o Fórum de Secretários, os Programas de Pós-Graduação, Documentos e Publicações. Disponível em: <<http://www.portalanpedsul.com.br/home.php>>.

linhas de pesquisa existentes e, desse levantamento, foram organizados cinco eixos: Formação de Professores; Ensino e Currículo; Aprendizagem e Conhecimento; Gestão e Políticas; e Cultura e Sociedade. A partir desse ano, as edições passaram a ser bianuais.

A quarta edição ocorreu em 2002, na UFSC, com o tema: “Na contracorrente da universidade operacional”. Nela se manteve a organização por eixos temáticos, embora ampliados em relação ao anterior, sendo eles: Didática, Currículos e Processos de Escolarização; Educação Científica e Tecnológica; Educação e Comunicação; Educação, Cidadania e Intercultura; Educação, História e Filosofia; Educação, Infância e Juventude; Formação de Educadores; Gestão e Políticas Educacionais; e Trabalho e Educação.

O V Seminário de Pesquisa da Região Sul ocorreu na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), em 2004, tendo como tema: “Pesquisa em educação e compromisso social”. As informações dessa edição não estão completas na página da Anpedsul como as demais e não consta a forma de organização. Há a informação de que foram apresentados trabalhos, pôsteres e mesas-redondas.

A VI edição ocorreu na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em 2006, tendo como tema: “Pesquisa em educação: novas questões?” Nesse evento, foram organizados 14 eixos temáticos a partir das linhas de pesquisa dos Programas de Pós-Graduação (PPGs) em Educação da Região Sul, sendo o eixo 4 denominado: “Educação e movimentos sociais” e, nele, foram apresentados 17 trabalhos e 8 pôsteres com temas diversos, incluindo movimentos sociais, educação popular, gênero, etc.

A VII edição ocorreu na Universidade do Vale do Itajaí (Univali), em 2008, tendo como tema: “Pesquisa e inserção social”. Foram organizados 20 eixos, sendo que o eixo 9 manteve a mesma denominação da edição anterior: “Educação e movimento sociais”. O eixo 5, por sua vez, tratou do tema “Educação de Jovens e Adultos” com 15 trabalhos apresentados. Vários trabalhos que, nessa edição, foram apresentados no eixo “Educação de Jovens e Adultos” estavam, em edições anteriores, no eixo “Educação Popular e Movimentos Sociais”. Foram apresentados 19 trabalhos completos e 4 pôsteres com temas muito variados: movimentos sociais, organizações populares, questões de educação popular (não formal e escolar), questões de gênero, entre outros.

A VIII edição foi realizada na Universidade Estadual de Londrina (UEL), em 2010, com o tema: “Formação, ética e políticas: qual pesquisa? Qual educação?” Nessa edição, manteve-se a mesma organização da anterior com 20 eixos, sendo o eixo 9: “Educação e Movimentos Sociais”. Foram apresentados 28 trabalhos completos com temas diversos: movimentos sociais; cultura popular; pedagogia social; história de instituição escolar; educação do campo; cooperativismo, etc.

A IX edição da Anpedsul ocorreu em Caxias do Sul, em 2012, tendo como tema: “A Pós-Graduação e suas interlocuções com a Educação Básica”. Dessa vez, foram organizados 23 GTs sendo o GT 3 denominado: “Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos”. Nesse GT, foram apresentados 19 trabalhos tratando de temas e questões bastante diversas.

A X edição foi realizada em 2014, na Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc) tendo como tema: “A pesquisa em educação na Região Sul: percursos e tendências”. Foram organizados 22 eixos temáticos, entre os quais, o eixo 3 denominado: “Educação Popular e Movimentos Sociais”. Foi a primeira vez que apareceram de modo explícito: Educação popular e movimentos sociais. Foi, também, a primeira edição da Anpedsul com um novo formato, agora com uma estrutura similar à da Anped nacional. Em razão disso, cada eixo iniciou suas atividades com um trabalho encomendado.

Dessas breves informações pode-se concluir que a identidade do eixo é plural, e que os temas dos trabalhos apresentados têm oscilado muito, especialmente nas primeiras edições. Nas duas últimas edições, há uma delimitação mais objetiva em torno da “educação e movimentos sociais” sendo que, na X edição, a educação deixa de ser usada genericamente e aparece delimitada: a Educação Popular.

Contexto das sociedades complexas

Nesse segundo momento, busca-se trazer algumas ideias sobre sociedades complexas e suas implicações em pesquisas. Não há nenhuma pretensão num aprofundamento exaustivo em vista dos limites do próprio artigo. Dentro dos limites, trago a contribuição de alguns autores que podem ajudar nessa discussão, entrecruzando elementos das transformações em curso.

1. *Problematizando o conceito de sociedades complexas*

O conceito de sociedades complexas foi aqui introduzido não por acaso. Ele pressupõe uma compreensão de sociedade, ou seja, de uma concepção de teoria social que abarque, de modo mais amplo possível, as múltiplas dimensões da realidade em termos de experiências, organizações e movimentos sociais, pressupostos epistêmicos e metodológicos. Dar conta da multiplicidade de elementos é um desafio, mas também uma necessidade, especialmente para o mundo acadêmico. É preciso levar a sério a célebre frase de Marx de que o real é resultante de múltiplas relações e determinações. Ao discutir o método da economia política, ele chama a atenção para a necessidade de superar conceitos abstratos, *occos* e caóticos e levar em consideração “uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas”. (MARX, 1983, p. 218). Até que ponto, parte da tradição marxista não se esqueceu de pensar a complexidade do real, reproduzindo conceitos abstratos e *metafísicos*, deixando de dialogar efetivamente com as múltiplas realidades? O diálogo entre a realidade, em suas diversas expressões, com os autores clássicos coloca-se como um desafio para qualquer pesquisador.

Como abordar sociedades complexas e quais suas implicações? Pode-se dizer que a complexidade de um dado contexto está vinculada às realidades emergentes, aos referenciais teóricos, epistemológicos e metodológicos e à profundidade das interrogações formuladas. É possível um posicionamento simplista diante de fenômenos complexos. No horizonte dessa compreensão, todo contexto é complexo, e a complexidade reside, fundamentalmente, naquilo que é emergente, ou seja, naquilo que há de novo em relação aos contextos precedentes. Nesse sentido, podemos estender o argumento de Williams, avançando para além da cultura, que é o foco da sua abordagem, e fundamentar uma perspectiva de que todo fenômeno necessita ser compreendido levando-se em conta uma tríplice dimensão: o dominante (hegemônico), o residual e o emergente. Como essas dimensões são definidas e como se entrecruzam? Em relação à primeira dimensão, diz Williams:

Em qualquer sociedade e em qualquer período específico há um sistema central de práticas, significados e valores que podemos chamar propriamente de dominante e eficaz [...]. De qualquer forma, o que tenho em mente é o sistema central, efetivo e dominante de significados e valores que não são meramente abstratos, mas que são organizados e vividos. É por isso que a hegemonia não pode ser entendida no plano da mera opinião ou manipulação. (2011, p. 53).

Por residual, Williams entende que experiências, significados e valores

não podem ser verificados ou não podem ser expressos nos termos da cultura dominante são, todavia, vividos e praticados como resíduos – tanto culturais quanto sociais – de formações sociais anteriores [...]. Uma cultura residual está geralmente a certa distância da cultura dominante efetiva, mas é preciso reconhecer que, em atividades culturais reais, a cultura residual pode ser incorporada à dominante. (2011, p. 56).

Ao tratar do emergente, Williams (2011, p. 57) diz: “Novos significados e valores, novas práticas, novos sentidos e experiências estão sendo continuamente criados.” Parece simples, mas alerta o autor, que é imprescindível ver como se dá a relação entre dominante, residual e emergente, que somente será compreendida temporalmente se houver análises precisas entre “o residual incorporado e o residual não incorporado, e entre o emergente incorporado e o emergente não incorporado” (WILLIAMS, 2011, p. 57), ou seja, não existe determinação para essa incorporação nem da forma como se dá, visto que são processos contraditórios e tensos.

As implicações que derivam dessa perspectiva são, no mínimo, instigantes. Como entender a educação popular e os movimentos sociais no contexto dessas três dimensões? O que há de emergente em cada contexto que desencadeia a organização de movimentos sociais com suas configurações específicas? Como as experiências precedentes são incorporadas ou superadas? Como são compreendidas as relações dominantes e como se entrelaçam o residual e o emergente? As experiências precisam ser compreendidas na perspectiva apontada por Benjamin (1994), como sendo únicas em suas expressões, evidentemente, dentro de contextos mais amplos onde se constituem e se desenvolvem.

As reflexões de Williams permitem algumas aproximações com as discussões de Santos, especialmente no texto “Uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências” (SANTOS, 2008a, p. 93-135). Nele, Santos critica cinco “modos de produção da não existência”: a) a monocultura do saber e do rigor do saber; b) a monocultura do tempo linear, ideia de que a história tem sentido e direção únicos e conhecidos; c) a classificação social que assenta na monocultura da naturalização das diferenças; d) a lógica da escala dominante; e) a lógica produtivista assentada na monocultura dos critérios de produtividade capitalista. (2008a, p. 102-105). A esses cinco modos, ele contrapõe cinco ecologias. Define ecologia como a “prática de agregação da diversidade pela promoção de interações sustentáveis entre entidades parciais e heterogêneas”. (2008a, p. 105) (nota 17). Em contraposição à monocultura do saber, propõe uma ecologia dos saberes que tem como pressuposto a ideia de que não existe ignorância e nem saber em geral. “Toda a ignorância é ignorante de um certo saber e todo o saber é a superação de uma ignorância em particular”. (2008a, p. 106). Desse ponto de vista, chama a atenção o menosprezo da cultura dominante em relação aos grupos marginalizados e excluídos, incluindo analfabetos e trabalhadores, especialmente os envolvidos em experiências de educação e movimentos sociais populares. Freire (1981, 1982, 1984), Chauí (1986, 2004, 2007), Matta (1997), Arroyo (2012), entre outros, mesmo com enfoques e perspectivas distintas, ajudam a pensar como o discurso autoritário justifica a superioridade da cultura dominante. Na pesquisa realizada por Marcon (1997) sobre o acampamento Natalino (1980-1983), essa ideia está muito presente. Os acampados foram sistematicamente acusados de estar sendo manipulados por terceiros, ou seja, para os governantes não era possível que agricultores e analfabetos ou com pouco estudo pudessem discursar da forma como o faziam. Só poderiam estar sendo “insuflados e manipulados” por terceiros.

A segunda ecologia, proposta por Santos, é a das temporalidades e implica uma ruptura com a linearidade do tempo ao reconhecer a existência de múltiplos tempos que se expressam em diferentes formas de consciência política, em modos de trabalho e produção, em relações interpessoais e sociais e na construção de aprendizagens. Como diferentes temporalidades entrecruzam-se em movimentos e organizações sociais e nas experiências de educação popular? De que forma é possível potencializar as diferentes temporalidades enriquecendo as experiências?

A terceira ecologia é a da “lógica da classificação social”. Ela se torna mais necessária, diz Santos (2008a, p. 111), “à medida que aumenta a diversidade social e cultural dos sujeitos coletivos que lutam pela emancipação social, a variedade de formas de opressão e de dominação contra as quais combatem e a multiplicidade de escalas (local, nacional e transnacional) das lutas em que se envolvem”. Questões e sujeitos historicamente marginalizados entram em cena e exigem novos referenciais de análise, assim como exigem repensar determinadas teorias ou mesmo tradições críticas. Nessa linha de reflexão, as contribuições de Arroyo são profundamente desafiadoras: *novos sujeitos novas pedagogias*.

Reconhecer a presença de outros sujeitos nos movimentos sociais ou nas escolas e reconhecer outras pedagogias exige reconhecer as contradições que estão postas entre essa diversidade de lutas por reconhecimentos, por direitos. Tensões estão postas nas concepções, modos de pensar, fazer, intervir, garantir ou negar direitos. (2012, p. 19).

A quarta ecologia, conforme propõe Santos, diz respeito à “transescalas”. Ele parte de uma crítica à globalização hegemônica e do reconhecimento da existência de globalizações e localizações alternativas. Para tanto, recuperam-se “aspirações universais ocultas e de escalas locais/globais alternativas que não resultam da globalização hegemônica”. (2008a, p. 112). Muitas interpretações sobre a globalização não consideram o caráter contraditório da mesma e primam por uma interpretação economicista, linear e determinista derivada do global sobre o local, ou seja, não apreendem a complexidade envolvida nesses processos.

Finalmente, a ecologia das produtividades que consiste “na recuperação e valorização dos sistemas alternativos de produção, das organizações econômicas populares, das cooperativas operárias, das empresas autogeridas, da economia solidária etc.” (SANTOS, 2008a, p. 113; 2005, 2009). Cabe ressaltar que, dentro dessa perspectiva, os elementos emergentes não são abstratos, mas se confrontam permanentemente com as práticas hegemônicas (dominantes). As transformações, as tensões e as disputas entre projetos não são exteriores aos contextos, mas se constituem dentro deles.

2. *Indivíduo e experiência social*

Para aprofundar o entendimento das sociedades complexas, é importante problematizar alguns conceitos, aqui delimitados ao de indivíduo e experiência. Como dar conta ao mesmo tempo de questões estruturais, sem cair em determinismos estruturalistas, no papel do indivíduo e em suas experiências? Aqui, parece persistir uma tendência à polarização: focam-se as estruturas econômicas, sociais e políticas, ou o papel do indivíduo com suas trajetórias e experiências. Como isso se dá no âmbito das pesquisas sobre movimentos sociais e na educação popular? Autores como Giddens (2002), Ellias (1994a, 1994b), Simmel (2006), Dubet (1994) e Thompson (1981), entre outros, mesmo que com perspectivas próprias, podem ajudar a pensar o indivíduo como sujeito social ativo em seus espaços, constituindo a sociedade.

As reflexões de Giddens podem contribuir para compreender o papel do indivíduo na construção de sua identidade como sujeito ativo e não como mero espectador. Para o autor,

a modernidade altera radicalmente a natureza da vida social cotidiana e afeta os aspectos mais pessoais de nossa existência. A modernidade deve ser entendida num nível institucional; mas as transformações introduzidas pelas instituições modernas se entrelaçam de maneira direta com a vida individual, e portanto com o eu. Uma das características distintivas da modernidade, de fato, é a crescente interconexão entre os dois *extremos* da extensão e da intencionalidade: influências globalizantes de um lado e disposições pessoais de outro. (2002, p. 9).

Giddens insiste na iniciativa dos sujeitos em se constituírem, mesmo que, em alguns momentos, relativize o poder do contexto sobre o indivíduo. “O eu não é uma entidade passiva, determinada por influências externas...” (2002, p. 9). Essa ideia tem sido, muitas vezes, subestimada. Se o indivíduo não é passivo e nem determinado pelas estruturas externas, como pensar a sua constituição nas inter-relações pessoais e nas relações que estabelece com as instituições e organizações sociais? Penso que essa é uma questão difícil de equacionar.

Giddens destaca três características da alta modernidade: a reflexividade institucional; os profundos processos de reorganização do tempo e do espaço; e os mecanismos de desencaixe “que deslocam as relações sociais de seus lugares específicos, recombina-se através de

grandes distâncias no tempo e no espaço”. (2002, p. 10). Na contramão de algumas abordagens, ele diz que não estamos na pós-modernidade, mas na “modernidade alta” ou “modernidade tardia”. (2002, p. 10-11). O que caracteriza a alta modernidade? Para o autor, ela “altera radicalmente a natureza da vida social cotidiana e afeta os aspectos mais pessoais da nossa existência. As mudanças institucionais “se entrelaçam de maneira direta com a vida individual”. (2002, p. 9). Há uma interconexão entre as influências globalizantes e as disposições pessoais, refere Giddens (2000). O *eu* é aqui entendido na perspectiva dos

mecanismos de auto-identidade que são constituídos pelas instituições da modernidade, mas que também as constituem. O eu não é uma entidade passiva, determinada por influências externas; ao forjar suas auto-identidades, independente de quão locais sejam os contextos específicos de ação, os indivíduos contribuem para (e promovem diretamente) as influências sociais que são globais em suas consequências e implicações. (2002, p. 9).

O indivíduo não está isolado do contexto social, ao contrário, “as circunstâncias sociais não são separadas da vida pessoal nem são apenas pano de fundo para ela. Ao enfrentar problemas pessoais, os indivíduos ativamente ajudam a reconstruir o universo de atividade social à sua volta”. (2002, p. 19). A alta modernidade criou, segundo Giddens, mais possibilidades ao indivíduo do que em períodos anteriores. Essas novas possibilidades, no entanto, aumentaram os riscos. Esse tem sido o tema de pesquisas desenvolvidas por Ulrich Beck, autor da obra *Sociedade de risco: rumo a uma outra modernidade* (2011), bem como do capítulo “A reinvenção da política: rumo a uma teoria de modernização reflexiva”, que compõe o livro organizado por Giddens (2012, p. 11-87): *Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna*. Todo risco contém possibilidades que podem mobilizar pessoas e instituições, mas também pode gerar ansiedade que é uma característica marcante do nosso tempo.

Entre as mudanças produzidas pela alta modernidade, diz Giddens, está o extremo dinamismo. O mundo moderno “é um mundo em *disparada*: não só o ritmo de uma mudança social é muito mais rápido que em qualquer sistema anterior; também a *amplitude e profundidade* com que ele afeta práticas sociais e os modos de comportamento

preexistentes são maiores”. (2002, p. 22). O dinamismo extremo é um fenômeno generalizado ou existe em algumas dimensões sociais e culturais, que resistem às mudanças? O título do livro de Martins (1994) dá o tom do que poderia ser uma crítica à ideia que vem tornando-se um chavão de que tudo muda rapidamente: *O poder do atraso: ensaios de sociologia da história lenta*. Nem tudo é *extremo dinamismo* ou muda rapidamente.

Entre as mudanças mais profundas produzidas pela modernidade, Giddens destaca três: a primeira, a *separação de tempo e espaço* que, nas sociedades tradicionais, estavam, de modo geral, ligados por um lugar. “A separação de tempo e espaço envolve, acima de tudo, o desenvolvimento de uma dimensão *vazia* de tempo, a alavanca principal que também separou o espaço do lugar.” (2002, p. 22). A segunda é o *desencaixe das instituições sociais* resultante, principalmente, da separação de tempo e espaço. Para Giddens, o desencaixe refere-se ao “deslocamento das relações sociais de contextos locais de interação e sua reestruturação através de extensões indefinidas de tempo-espaço”. (1991, p. 31). A terceira mudança diz respeito à *reflexividade institucional* que influenciou profundamente o dinamismo das instituições modernas. Reflexividade é definida por Giddens (2002, p. 25-26) como a “susceptibilidade da maioria dos aspectos da atividade social, e das relações materiais com a natureza, à revisão intensa à luz de novo conhecimento ou informação”. Ela solapa a certeza do conhecimento, mesmo nas ciências naturais e, conseqüentemente, instaura a dúvida.

Outro autor que pode contribuir para pensar em sociedades complexas é Ellias (1994a, 1994b), especialmente a relação entre indivíduo e sociedade. Uma das suas preocupações é a de compreender como se constitui o indivíduo entendido como ser individual-social. Ao criticar o funcionalismo e o estruturalismo, o primeiro por acentuar em demasia o caráter funcional do indivíduo, e o segundo por superestimar as estruturas em detrimento dos indivíduos, Ellias desafia-nos a pensar o indivíduo e a sociedade dialeticamente, ou seja, constituindo-se. Expressa esse movimento através da metáfora do jogo. Por mais que um jogo seja previamente organizado e planejado, com regras preestabelecidas, ele ganha dinamicidade no próprio desenrolar, e muitas jogadas não planejadas acabam sendo executadas. Dessa forma, diz, é possível superar a dicotomia entre indivíduo e sociedade, ou seja, ambos se constituindo através das relações que não estão previamente dadas. A esse processo de construção dialética denomina de configuração.

A rede de interdependência entre os seres humanos é o que os liga. Elas formam o nexu do que aqui é chamado configuração, ou seja, uma estrutura de pessoas mutuamente orientadas e dependentes. [...] O conceito de configuração foi introduzido exatamente porque expressa mais clara e inequivocamente o que chamamos *sociedade* que os atuais instrumentos conceituais da sociologia, não sendo nem uma abstração de atributos de indivíduos que existem sem uma sociedade, nem um *sistema* ou *totalidade* para além dos indivíduos, mas a rede de interdependências por eles formada. (1994b, p. 249, grifos do autor).

Nessa mesma direção, Simmel (2006) ajuda a pensar a relação indivíduo e sociedade, assim como os processos de socialização. Na obra *Questões fundamentais de sociologia*, ele critica a pretensão de cientificidade da sociologia, especialmente no final do século XIX e início do século XX, fazendo o indivíduo *subsumir*. Argumenta que a sociologia não se enquadra na concepção de ciência *stricto sensu* e, em razão disso, os fenômenos sociais precisam ser analisados com base em outro princípio estrutural que “partindo do complexo de fenômenos que aparentemente constitui uma unidade, dele retire um grande número de variados objetos de conhecimento específicos – com especificidades que não impeçam o reconhecimento desses objetos de maneira definitiva e unitária”. (2006, p. 13). Em outras palavras, para Simmel, os fenômenos sociais, aparentemente simples e uniformes são, na realidade, complexos. A sociedade não é um conceito abstrato e estático; ao contrário, é dinâmico, e “os indivíduos estão ligados uns aos outros pela influência mútua que exercem entre si e pela determinação recíproca que exercem uns sobre os outros”. (2006, p. 17). Há situações pessoais e sociais que não se constituem em “sociação” (conceito usado para se contrapor ao conceito de socialização de Durkheim), ou seja, são espaços de ação e criatividade dos indivíduos. São fatores de sociação, diz Simmel,

apenas quando transformam a mera agregação isolada dos indivíduos em determinadas formas de estar com o outro e de ser para o outro que pertencem ao conceito geral de interação. A sociação é, portanto, a forma (que se realiza de inúmeras maneiras distintas) na qual os indivíduos, em razão dos seus interesses – sensoriais, ideais, momentâneos, duradouros, conscientes, inconscientes, movidos pela causalidade ou teleologicamente determinados –, se desenvolvem conjuntamente em direção a uma unidade no seio da qual esses interesses

se realizam. Esses interesses, sejam eles sensoriais, ideais, momentâneos, duradouros, conscientes, inconscientes, casuais ou teleológicos, formam a base da sociedade humana. (2006, p. 61).

Essa compreensão de indivíduo e sociedade rompe com determinismos estruturais e também com os funcionalismos. O indivíduo é ativo e, através das interações que estabelece com os outros, constitui e sustenta a sociedade, ou seja, não há uma concepção estática ou metafísica de sociedade. Por outro lado, o indivíduo não é um sujeito livre e autônomo. Ao contrário, ele se constitui nas interações. Há, portanto, uma relação dialética (tensão) entre o indivíduo e o social. Até que ponto essa dimensão individual, que não se confunde com individualismo, tem sido subtraída em muitas pesquisas sobre movimentos sociais e educação popular? Há uma forte tendência de fazer com que o coletivo assuma uma posição hegemônica, quando não totalizante, em detrimento de trajetórias e ações individuais.

Autores como Giddens, Ellias, Simmel, entre outros, colocam questões importantes para uma compreensão de quão complexos são os fenômenos sociais. Não obrigatoriamente, precisamos usá-los em nossas pesquisas. No entanto, chamam a atenção para o papel dos indivíduos que não são meras peças dentro de um sistema previamente construído. São sujeitos que, mesmo *influenciados* por contextos e instituições sociais, pensam e agem sobre as estruturas para fortalecê-las ou transformá-las. Essa dialética é fundamental, primeiramente porque é constitutiva da realidade e, em segundo, porque nos movimentos e organizações sociais não existem apenas como coletivos, mas também indivíduos. Como já foi observado, não se trata de uma concepção individualista, mas de sujeitos ativos que, mesmo agindo em espaços coletivos, não perdem sua identidade pessoal. Um bom exercício, nesse sentido, poderia ser feito a partir da nossa própria biografia.

Em outro contexto e com outras preocupações, Thompson trouxe importantes contribuições para pensar a relação sujeito-sociedade a partir do conceito de experiência. Ao fundamentar uma crítica profunda e consistente ao estruturalismo economicista, de modo especial ao de Althusser, introduz o conceito de experiência que tem uma centralidade na sua compreensão de história e está muito presente em suas pesquisas sobre a formação e o desenvolvimento capitalistas. Como ele entende a experiência? Na obra *Miséria da teoria* (1981), ele sistematiza essa

discussão num capítulo denominado: “O termo ausente: a experiência”, quando sustenta:

quanto ao termo *experiência* fomos levados a reexaminar todos esses sistemas densos, complexos e elaborados pelos quais a vida familiar e social é estruturada e a consciência social encontra realização e expressão (sistemas que o próprio rigor da disciplina, em Ricardo ou no Marx de *O Capital*, visa excluir): parentesco, costumes, as regras visíveis e invisíveis da regulação social, hegemonia e deferência, formas simbólicas de dominação e de resistência, fé religiosa e impulsos milenaristas, maneiras, leis, instituições e ideologias – tudo o que, em sua totalidade, compreende a “genética” de todo o processo histórico, sistemas que se reúnem todos, num certo ponto, na experiência humana comum, que exerce ela própria (como experiências de classe peculiares) sua pressão sobre o conjunto. (1981, p. 188-189).

A trajetória de Thompson é distinta de outros intelectuais do seu tempo, vinculados unicamente ao mundo acadêmico. Ele inicia atuando na Educação de Jovens e Adultos com operários. É desse ponto de vista que interpreta a tradição marxista e fundamenta sua crítica ao estruturalismo economicista. É desse lugar que a experiência ganha centralidade. Em suas pesquisas sobre desenvolvimento capitalista, procura sempre evidenciar as tensões que perpassaram as práticas sociais e as resistências à incorporação dos novos valores relativos ao tempo, à disciplina e ao trabalho, próprios da classe dominante no contexto do capitalismo industrial. (THOMPSON, 1987, 1998). Suas pesquisas estão transversalizadas pela noção de experiência que os grupos populares construíram em resistência aos novos padrões e valores capitalistas emergentes. Sem descuidar das estruturas sociais, econômicas e políticas, Thompson compreende que elas são construídas pelos sujeitos através de suas práticas e embates. O conceito de experiência coloca-se, então, como uma mediação importante.

Dubet (1994), mesmo com diferenças em relação a Thompson e aos demais autores referidos, também dá um lugar central ao conceito de experiência. Na obra *Sociologia da experiência* (1994, p. 15), ele faz a seguinte delimitação ao conceito: “Noção que designa as condutas individuais e coletivas dominadas pela heterogeneidade de seus princípios constitutivos, e pela atividade dos indivíduos que devem construir o sentido de suas práticas no próprio seio desta heterogeneidade.” Mesmo

reconhecendo o caráter ambíguo e as imprecisões desse conceito, diz Dubet, ele serve “para designar as condutas sociais”, que incidem sobre “movimentos sociais, a juventude, a imigração e a escola”. Entende que as condutas não são reduzidas a papéis ou estratégias de interesses. (1994, p. 15). Dubet destaca três características do conceito de experiência: a) a heterogeneidade dos princípios culturais que organizam as condutas; b) a distância subjetiva que os indivíduos mantêm em relação ao sistema; e c) a construção da experiência coletiva que “substituiu a noção de alienação no centro da análise sociológica”. (1994, p. 15-17).

Essas reflexões dão condições para fundamentar a tese de que os fenômenos socioculturais são complexos e podem ser analisados de diferentes pontos de vista. Ressaltam, também, a necessidade de superar duas perspectivas: uma que dá centralidade ao indivíduo, e outra que superestima as determinações estruturais. Ao conceber que os atores sociais mantêm certa distância em relação ao sistema, não significa que não são influenciados pelas instituições. Há interferências do sistema sobre os indivíduos, mas eles também intervêm nas estruturas e nas instituições sociais. Em cada contexto, existem elementos que emergem ou ganham mais dinamicidade e nos quais se abrem mais ou menos possibilidades de intervenção.

3. A complexificação da realidade

Partindo da ideia de que o emergente é quem torna os fenômenos socioculturais complexos, pode-se interrogar: O que há de emergente no contexto atual que possibilita falar em sociedade complexa? Nas últimas décadas, as relações socioculturais, econômicas e políticas complexificaram-se em relação aos contextos precedentes: emergiram novas instituições sociais, outras foram ressignificadas; estão em curso novas constituições familiares e novos valores éticos e morais; tendências individualistas idolatram espaços privados e exacerbam o consumo; novas tecnologias permitem avanços extraordinários em praticamente todos os campos de atuação humana, mas também contribuem para aumentar os riscos socioambientais; novos dispositivos eletrônicos multiplicam a rapidez e a capacidade de decisão, mas também aceleram a concentração do poder econômico.² Interesses e projetos econômicos, políticos, sociais,

² Segundo Santos (2008b, p. 336), 98% do dinheiro que circula diariamente no mundo atual é especulativo (cassino), e apenas 2% é real; os 500 indivíduos mais ricos do mundo têm

culturais e religiosos entrecruzam-se, dificultando uma análise mais objetiva. Os novos processos de socialização e de individualização multiplicam-se e deixam de ser apenas construídos pela mediação de relações presenciais e diretas entre os indivíduos, como em tempos passados, sendo essas deslocadas para âmbitos privados e realizadas por tecnologias.

Padrões estéticos corporais constroem e excluem pessoas de determinados espaços, ou seja, o consumo e a produção artificial da beleza ganham evidência. A diversidade traz implicações profundas nas práticas sociais, assim como nas políticas públicas; questões religiosas, étnicas e de gênero, intercultural e multicultural ganham reconhecimento, mas também trazem à tona um conjunto de preconceitos, discriminações e atitudes homofóbicas. Instituições que foram, tradicionalmente, referência na formação intelectual e na orientação ético-moral estão profundamente desacreditadas ou enfraquecidas, especialmente a família e a escola; multiplicam-se grupos e organizações fundamentalistas baseados em pressupostos religiosos, políticos, bélicos. Conhecimentos produzidos pela humanidade estão em descrédito, e as gerações mais jovens têm certa *aversão* ao passado. Há, como diz Benjamin (1994, p. 222-232), uma força irresistível que arremessa para o futuro, impedindo de olhar para o passado e ver ruínas e catástrofes. Benjamin está criticando uma concepção linear de tempo com todas as suas implicações. A lógica de consumo, como se refere Bauman (2008), trabalha intensamente esse olhar para o futuro, para os novos produtos, em detrimento do passado, bem como da sustentabilidade. A lógica consumista adentra as instituições, inclusive as educacionais, que incorporaram, em grande parte, o objetivo de lucro, conforme analisa Nussbaum (2010), mas também no imediatismo que se expressa, em parte, na supressão de disciplinas crítico-reflexivas que têm uma importante função na formação do caráter, como diz Sennet (2011). A fluidez e o descartável adentram o campo do conhecimento. Surgem novas experiências de organização política, alternativas de produção e de economia solidária. Santos elenca um conjunto de outras questões e mudanças em curso: democracia participativa; sistemas de produção

rendimento maior do que 416 milhões de pessoas mais pobres. (2008b, p. 333). Os avanços tecnológicos contribuíram para que 70% do comércio chegasse a ser controlado por 500 empresas multinacionais (2005, p. 31); as 200 pessoas mais ricas do mundo aumentaram para mais do dobro sua riqueza entre 1994 e 1998. (2005, p. 34).

alternativos e de economia solidária, multiculturalismo, experiências de cidadania cultural; “alternativas aos direitos de propriedade intelectual capitalistas e proteção da biodiversidade e diversidade epistêmica do mundo; novo internacionalismo operário”. (2008a, p. 93). Funções que eram do Estado passam a ser desempenhadas por Organizações Não Governamentais (ONGs) que atuam como mediadoras entre o próprio Estado e a sociedade civil. Intensas e profundas transformações estão ocorrendo no mundo do trabalho e não podem ser compreendidas apenas à luz de questões econômicas ou do paradigma da sociedade do conhecimento. Antunes (1999, 2005), entre outros, analisa as metamorfoses do mundo do trabalho em decorrência das novas relações de produção e das mudanças produzidas pela globalização econômica e pelas novas tecnologias. As pesquisas de Sennet (2006; 2011) também trazem importantes contribuições sobre os impactos das novas configurações do trabalho na subjetividade. Esses elementos permitem, mesmo que brevemente descritos, pensar na multiplicidade de elementos que emergem no contexto atual e tornam complexas as relações socioculturais e sociais.

Desafios epistemológicos

As pesquisas, de modo geral, mas de modo particular as que tratam de educação popular e movimentos sociais, defrontam-se com inúmeros desafios, entre os quais os de natureza epistemológica. Toma-se aqui a definição de epistemologia dada por Santos e Meneses como sendo

toda a noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido. É por via do conhecimento válido que uma dada experiência social se torna intencional e inteligível. Não há, pois, conhecimentos sem práticas e atores sociais. E como umas e outras não existem senão no interior de relações sociais, diferentes tipos de relações sociais podem dar origem a diferentes epistemologias. (2010, p. 15).

A discussão sobre epistemologia coloca, entre outros desafios, o da neutralidade do pesquisador e das pesquisas. Parte-se do pressuposto de que não existem posturas acadêmicas neutras. No entanto, é preciso distinguir o que é próprio desse fazer em relação à atividade militante. Dada a natureza das pesquisas sobre movimentos sociais e educação

popular que envolve questões políticas e relações pessoais intensas, essa discussão ganha destaque. Mesmo havendo imbricamento, investigação e militância, possuem dinâmicas específicas e, quando as diferenças deixam de existir, é porque uma delas se tornou dominante.

A complexidade das transformações em curso, brevemente elencadas acima, aprofunda a consciência da incapacidade de dominarmos todos os conhecimentos e experiências colocados à disposição. Ante a essa complexidade, multiplicam-se referenciais e paradigmas no âmbito das diferentes áreas do conhecimento. Mesmo que muitos desses referenciais sejam questionados e questionáveis, não há como negar que eles existem e têm defensores. A crise dos paradigmas totalizantes abriu espaço para olhares caleidoscópicos que, ao mesmo tempo, possibilitam apreender a riqueza do real, mesmo correndo o risco de idolatrar particularismos e isolar os fenômenos do contexto de suas relações. As transformações que ocorreram nas últimas décadas têm de produzir em nós um duplo movimento: de um lado, o reconhecimento de que toda a realidade é complexa e, de outro, a necessidade de referenciais que deem conta das múltiplas dimensões que se entrecruzam em todos os fenômenos por mais simples que possam parecer.

A complexidade que se expressa na crise de paradigmas é, ao mesmo tempo, empírica. A multiplicidade de experiências construídas em todos os espaços sociais não se dá a ver de modo espontâneo e, por vezes, nem com a mediação de referenciais metodológicos sofisticados. A capacidade de interrogar o real é condição para a apreensão dos elementos que se entrecruzam de modo complexo em múltiplas dimensões. Olhar para além da aparência dos fenômenos é uma das condições para instaurar um processo investigativo, inovador e crítico. Daí o desafio do estranhamento do que nos é familiar. As rupturas com explicações *metafísicas*, próprias de modelos fechados de pensar, rigidamente hierarquizados, lineares e dogmáticos, têm de ceder espaço para processos dialógicos entre tradições e autores, sempre tendo o cuidado para não cair num ecletismo inconsequente. Nessa linha de reflexão, busca-se fundamentar uma perspectiva plural para a qual é fundamental o diálogo e a construção de argumentos que se sustentem teórica e empiricamente e deem conta da complexidade dos fenômenos. A ciência que se tornou hegemônica, conforme Santos (1989, 2004) e Santos e Meneses (2010), contribuiu para uma simplificação dos fenômenos socioculturais. “Sendo um modelo global, a nova racionalidade científica é também um modelo

totalitário, na medida em que nega o caráter racional e todas as formas de conhecimento que, não se pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas”. (2010, p. 21).

Quais são as possibilidades de superação desse reducionismo? Em primeiro lugar, é fundamental admitir que os fenômenos socioculturais, políticos, econômicos e educacionais são complexos, dentro das características próprias de cada contexto. Talvez, hoje, possamos dizer que determinados contextos vividos no passado eram mais simples que os atuais, mas fazemos isso a partir de determinadas compreensões e instrumentos de que dispomos na atualidade. Como já foi observado, existe, no contexto atual, um conjunto de novos elementos que resultaram das transformações econômicas, políticas, socioculturais e tecnológicas ainda em intenso movimento, ou seja, não são processos conclusos e, por isso, difíceis de serem analisados e compreendidos. Em segundo, é fundamental a apropriação de referenciais que deem condições para apreender o real na sua complexidade, ou seja, não existem respostas simples e imediatas para questões complexas que, mesmo com todo o esforço empreendido, sempre permitem avançar mais. Daí o desafio de delimitar temas e problemas específicos e, ao mesmo tempo, avançar em pesquisas de alcance mais amplo. Em terceiro, a necessidade de estabelecer critérios que possibilitem pensar os fatos sociais em suas várias dimensões, superando, assim, qualquer tipo de dicotomia.

Nos processos de transformação em curso, produzem-se novas relações pedagógicas que provocam importantes mudanças em relação ao tempo, ao trabalho e à cultura, com todas as suas implicações. É nesse quadro que emergem, também, novos sujeitos e coletivos que foram, historicamente, silenciados, conforme expressão de Benjamin (1994, p. 222-332), entre os quais, mulheres, negros, indígenas, caboclos, homossexuais, minorias étnicas, etc. Pesquisas e discussões sobre multiculturalidade e intercultura desafiam as práticas pedagógicas e as políticas educacionais, assim como os movimentos sociais. A diversidade desafia paradigmas homogeneizadores, principalmente os que fundamentam pedagogias conservadoras.

O esforço feito até aqui é para chamar a atenção da complexidade que há nos elementos e nas dimensões que intervêm nos fenômenos socioculturais. O que está em pauta, em outras palavras, é uma crítica ao reducionismo de qualquer natureza. Se entendemos que as sociedades e os fenômenos são complexos, é fundamental uma atitude dialógica

com diferentes autores e tradições. Independentemente de posicionamentos epistêmicos e políticos, diferentes autores buscaram responder às questões, seguindo caminhos próprios, pelo menos os autores clássicos. É possível dialogar com esses distintos autores? Até que ponto esse diálogo é possível? O que distingue pluralismo de ecletismo no âmbito epistemológico?

Considerações finais: o papel dos clássicos

Para concluir essas reflexões, é importante problematizar o papel dos clássicos. Em primeiro lugar, o campo das ciências humanas e sociais é amplo e agrega múltiplas tradições e autores. Não há como dar conta, em profundidade, de tudo o que se produziu e do que vem sendo produzido, especialmente no contexto produtivista atual. A escolha do que estudar e que abordagem seguir tem de estar aberta a um diálogo com distintas tradições, mas tendo sempre o cuidado, como observado acima, de não cair num ecletismo inconsequente. Sempre nos identificamos com certos autores e tradições. No entanto, preocupa quando se idolatra um único autor, acompanhado de uma “declaração de amor eterno”, ao qual se devotam todas as energias e respostas. Que autores e tradições eleger? Que critérios podem orientar essas decisões? Há uma questão que precisa ser posta nesse contexto: Que perguntas estão sendo feitas aos clássicos de diferentes áreas e tradições? Não é fazendo uma mera reconstrução de autores que podemos avançar nesse sentido, embora esse trabalho seja fundamental, visto que ele permite ampliar o próprio leque de questões a serem feitas às complexas realidades atuais, objeto de nossas pesquisas. Não é a mera reconstrução que vai dar respostas aos elementos emergentes, como diz Williams (2011). São as questões emergentes no tempo presente que devem interrogar os clássicos.

Ainda existem poucas produções que teorizam o papel dos clássicos. Uma dessas obras é a de Calvino (1993): *Por que ler os clássicos?* Na parte inicial da obra, o autor faz uma reflexão mais geral sobre o sentido e as razões de estudar autores e textos clássicos. Diz que uma obra clássica “nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer. [...] Os clássicos são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram”. (1993, p. 11). Sugere, ainda, que sejam sempre indicadas leituras de clássicos porque eles nos

surpreendem. “Um clássico é uma obra que provoca incessantemente uma nuvem de discursos sobre si, mas continuamente as repele para longe.” Conclui dizendo que “os clássicos são livros que, quanto mais pensamos conhecer por ouvir dizer, quando são lidos de fato mais se revelam novos, inesperados, inéditos”. (1993, p. 12).

Essas reflexões são, no mínimo, provocativas. Como procedemos em nossos programas de pós-graduação *stricto sensu*, lugares privilegiados de pesquisa? De que forma os autores clássicos estão ampliando nossos horizontes? Como fazer estudos mais sistemáticos dos clássicos quando os tempos para o desenvolvimento de nossas pesquisas são cada vez mais encurtados, especialmente nos mestrados?

Referências

- ANTUNES, Ricardo. *O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 1999.
- ARROYO, Miguel. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BAUMAN, Zygmunt. *Vida para consumo*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2008.
- BECK, Ulrich. A reinvenção da política: rumo a uma teoria da modernização reflexiva. In: GIDDENS, Anthony. *Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna*. São Paulo: Edunesp, 2012. p. 11-87.
- BECK, Ulrich. *Sociedade de risco: rumo a uma outra modernidade*. São Paulo: Editora 34, 2011.
- BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 222-232. (Coleção Obras Escolhidas, v. 1).
- CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- CHAUÍ, Marilena. *Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CHAUÍ, Marilena. *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.
- CHAUÍ, Marilena. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. São Paulo: Cortez, 2007.

- DAMATTA, Roberto. Sabe com quem está falando? Um ensaio sobre a distinção entre indivíduo e pessoa no Brasil. In: DAMATTA, Roberto. *Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro*. 6. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997. p. 181-248.
- DUBET, François. *Sociologia da experiência*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.
- ELLIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994a.
- ELLIAS, Norbert. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994b. v. 1.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FREIRE, Paulo. *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- GIDDENS, Anthony. *As consequências da modernidade*. 2. ed. São Paulo: Edunesp, 1991.
- GIDDENS, Anthony. *Mundo em descontrolado: o que a globalização está fazendo de nós*. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- GIDDENS, Anthony. *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2002.
- MARCON, Telmo. *Acampamento Natalino: história da luta pela reforma agrária*. Passo Fundo: Ed da UPF, 1997.
- MARTINS, José de Souza. *O poder do atraso: ensaios de sociologia da história lenta*. São Paulo: Hucitec, 1994.
- MARX, Karl. *Contribuição crítica da economia política*. 2. ed. São Paulo: M. Fontes, 1983.
- NUSSBAUM, Martha. *Sin fines de lucro: por qué la democracia necessita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz, 2010.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. São Paulo: Graal, 1989.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Gramática do tempo: para uma nova cultura política*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008a. p. 93-135.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A crise do contrato social da modernidade e a emergência do fascismo social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Gramática do tempo: para uma nova cultura política*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008b. p. 317-340.

SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *As vozes do mundo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SENNETT, Richard. *A cultura do novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. 16. ed. Rio de Janeiro: Record, 2011.

SIMMEL, Georg. *Questões fundamentais de sociologia*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2006.

THOMPSON, E. P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

THOMPSON, Edward. *Senhores e caçadores: a origem da Lei Negra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

THOMPSON, Edward. O tempo, a disciplina do trabalho e o capitalismo industrial. In: THOMPSON, Edward. *Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 267-304.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura e materialismo*. São Paulo: Edunesp, 2011.

Submetido em 21 de dezembro de 2014.

Aprovado em 6 de março de 2015.