



Educação, capital social e democracia – buscando pontos de convergência

Education, social capital and democracy – looking for common ground

Rute Baquero
rbaquero@unisinos.br
Marcello Baquero
baquero@orion.ufrgs.br

Resumo: O texto problematiza a relação entre educação e democracia num diálogo entre os campos da educação e da ciência política. Postula capital social como mediação conceitual e procedural no desenvolvimento de práticas educativas e ações políticas mais protagônicas, questionando tanto a educação domesticadora quanto a democracia poliárquica como processos que não dão conta da promoção de uma cidadania plena e emancipadora.

Palavras-chave: educação, capital social, democracia.

Abstract: The article discusses the relationship between education and democracy in a dialogue between the fields of education and political science. It postulates social capital as a conceptual and procedural mediation in the development of educational practices and more effective political actions, challenging both an education that domesticates and a polyarchic democracy as processes that are not sufficient to promote an emancipatory and full citizenship.

Key words: education, social capital, democracy.

Introdução

Educação e democracia estão estreitamente relacionadas: um cidadão educado politicamente é uma condição necessária para o funcionamento democrático. No tensionamento desta relação, no entanto, um conjunto de questões se colocam: que tipo de educação deveria ser esta? Qual a participação da prática política neste processo educativo? Como as teorias sobre democracia tratam a questão da participação? Que papel atribuem ao cidadão neste processo?

Que processos educativos produzem capital social? De que forma capital social pode contribuir para a solidificação democrática? Estas são questões perseguidas neste artigo que busca problematizar a relação entre educação e democracia num diálogo entre os campos da Educação e da Ciência Política.

Educação e democracia

Baquero (2004), examinando o debate que existe na literatura sobre a relação entre democracia e educação,

destaca controvérsias a respeito desta questão. A autora, apoiada em Villegas-Reimers (1995), refere que, muitas vezes, países com populações com altos níveis de escolarização têm se afastado do regime democrático, revelando que nem todo tipo de educação é garantia de democracia. Nas palavras de Villegas-Reimers (1995, p. 52): “De hecho, en los países con regímenes más opresores se encuentra que la educación há sido utilizada como herramienta de esa opresión”.

No entanto, Rifkin (1999) assinala

que a maioria dos estudos demonstram que não há democracia sem educação, ou seja, não existe um país democrático com uma população não educada.

Deste modo, embora a educação seja necessária, ela não é a condição suficiente para a existência de uma democracia. Não existe, de acordo com Rifkin (1999), na literatura, estudo empírico sobre os efeitos da educação na democracia latino-americana. No entanto, estudo desenvolvido por Garay e Schwartzman (1987) evidencia o pouco conhecimento que os cidadãos latino-americanos – paraguaios – têm sobre a vida democrática. Resultados de entrevistas realizadas com cerca de 2000 pessoas entre 19 e 24 anos de idade revelaram, que: somente 33% dos entrevistados disse que um componente básico de ser cidadão é ter direitos políticos; 33% não sabia o que era a Constituição; somente 66% sabia o que era votar e, embora a grande maioria valorizasse o direito de livre expressão, 40% disse que o governo não deveria ser criticado, pois os governantes sempre sabiam o que faziam ou porque criticar o governo era um comportamento subversivo.

Embora estes resultados possam ser explicados pelo fato de que esta era a situação no Paraguai depois de tantos anos em um regime democrático, resultados similares foram encontrados em países latino-americanos com uma tradição democrática, como a Venezuela, onde a pesquisa de Mendez *et al.* (1989) identificou que cerca de 70% dos entrevistados não tinha conhecimento de seus direitos constitucionais mais básicos. Pouco conhecimento e muito baixo interesse pela vida democrática é referido também por Rodriguez (1987, 1989) em pesquisas realizadas em países latino-americanos – Argentina, Chile, Uruguai, Paraguai, Costa Rica, Venezuela, Colômbia, Peru e Nicarágua.

Resultados semelhantes são rela-

tados por pesquisadores brasileiros: Nazzari (1995), em estudo sobre a socialização política de jovens paranaenses, e Baquero (1997), em pesquisa com adolescentes gaúchos. Nazzari (1995) constatou que os jovens paranaenses têm vago conhecimento dos problemas nacionais e carecem de valores democráticos fundamentais como a confiança nas pessoas e nas instituições. Baquero (1997) observou, por parte dos adolescentes gaúchos, a tendência à descrença e ao ceticismo em relação à política e aos valores democráticos, apesar de manifestarem um sentimento favorável à democracia de forma abstrata, Schmidt (2001), em estudo sobre juventude e política no Brasil, destaca:

“Há uma série de traços que se repetem nas pesquisas localizadas em diversos pontos geográficos no Brasil: preferência pela democracia num sentido abstrato, baixa eficácia política, descrença nos políticos e nas instituições, sensibilidade para as idéias de mudança mas sem orientações ideológicas definidas, pequena participação política efetiva” (p. 209).

Por outro lado, de acordo com Blair (2003), relativamente pouco conhecimento se tem a respeito do impacto de programas de educação cívica. Mesmo nos Estados Unidos, onde a educação cívica já tem uma tradição no sistema educacional, resultados de pesquisas revelam que seus efeitos incidem em somente duas dimensões – competência democrática e valores democráticos –, dentre as três dimensões que constituem as características essenciais do que uma participação cidadã numa democracia deve envolver, não influenciando, portanto, na dimensão do comportamento democrático.

Competência democrática envolve conhecimento sobre política, habilidades cívicas e senso de eficácia política. Valores democráticos dizem

respeito, dentre outros, à tolerância a pontos de vista divergentes e ao suporte a políticas democráticas. Comportamento democrático, por sua vez, está relacionado com a participação política, em nível local e nacional.

Esses dados têm levado os pesquisadores a questionar que tipo de educação política é necessária. Conforme destaca Villegas-Reimers (1995, p. 52): “Entonces no es que cualquier educación es deseable; es que tiene que haber un tipo particular de educación que prepare a los ciudadanos para vivir en democracia [...] Hace falta educar para la democracia explícitamente.”

Parte da educação numa democracia representativa tem a ver com a educação cívica. Para atingir esse objetivo, os cidadãos necessitam ter conhecimento a respeito da natureza dos direitos civis e políticos e também a respeito das instituições democráticas responsáveis pela garantia de tais direitos. Ter conhecimento cívico, no entanto, não é suficiente para o desenvolvimento de uma educação democrática. Há a necessidade de desenvolver virtudes democráticas, como o objetivo de formar cidadãos que tenham uma disposição para agir no espaço público, no sentido de proteger liberdades civis e direitos políticos.

Gentili (2000, p. 154), ao questionar qual educação para qual cidadania, numa reflexão sobre a formação do sujeito democrático afirma que: a formação da cidadania supõe a possibilidade de criar espaços educativos nos quais os sujeitos sociais sejam capazes de questionar, de pensar, de assumir e também de submeter à crítica não somente os valores, normas e direitos morais de indivíduos, grupos e comunidades, mas também os seus próprios valores.

Em relação a essa discussão, Freire dá uma contribuição fundamental ao problematizar a educação como prática para a emancipação. Esta, no

nosso entender, é essencial para que se possa educar para a democracia. Uma ação pedagógica como prática para a emancipação exige o desenvolvimento de um pensamento crítico, o que implica, necessariamente, de acordo com Freire (2001), o desenvolvimento da “curiosidade epistemológica”.

A “curiosidade epistemológica” caracteriza-se como “[...] inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta [...], conforme Freire em diálogo com Shor, em Medo e Ousadia (Freire e Shor, 1986, p. 35).

Uma educação emancipadora não é só uma questão de métodos e técnicas. Não é esse o problema, como alerta Freire (Freire e Shor, 1986:48.) “A questão é o estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade”.

Assim como a educação não é só uma questão de métodos, da mesma forma a democracia não é só uma questão de procedimentos (Baquero, 2003). Se essas premissas fossem verdadeiras, bastaria, como diz Freire (*in* Freire e Shor, 1986, p. 48), “mudar algumas metodologias tradicionais para outras mais modernas”, assim como, “para se ter uma sociedade mais democrática bastaria que fossem mudados os procedimentos políticos – (de voto de legenda para voto distrital, do presidencialismo para o parlamentarismo)” (Baquero, 2003b). Isto coloca em discussão, no campo da ciência política, o paradigma institucional ou minimalista da democracia, na sua relação com outros paradigmas.

Paradigmas sobre democracia

Uma característica marcante, nos últimos anos, no campo das ciências

sociais tem sido o reconhecimento de que os problemas sociais não podem e não têm sido resolvidos pelo caminho institucionalizado. Vale dizer: o pressuposto de que basta recorrer a procedimentos e regras tem se mostrado pouco consistente na prática, no que diz respeito à questão da cidadania, e, mesmo que se admita que os países latino-americanos têm pouco tempo de vivência democrática, e a despeito dos avanços na engenharia institucional, se examinados os indicadores sociais, constata-se que pouco se tem avançado na superação de uma situação de crescente desemprego e exclusão social.

Na tentativa de tentar compreender os obstáculos que os países da América Latina enfrentam no processo de construção de uma cultura política participante e normativamente democrática, os cientistas políticos têm orientado seus esforços para além dos enfoques predominantes na área, principalmente o paradigma institucional. Como resultado, várias perspectivas teóricas têm surgido como alternativas para explicar as deficiências dos paradigmas tradicionais, como, por exemplo, o da democracia representativa. Nesse contexto, a democracia deliberativa de Habermas, a democracia radical de Mouffe, a democracia participativa de Pateman e a democracia reflexiva de Giddens têm se constituído como pontos de referência para repensar o processo de fortalecimento democrático. Essas perspectivas têm em comum a valorização do ser humano e a comunidade como atores ativos e participantes na arena política. É o que alguns autores (Barber, 1984) tem referido como uma sociedade civil vibrante.

A viabilidade de uma sociedade com essas características, por sua vez, depende da força de seu conteúdo cívico. Nas democracias modernas, a disciplina cívica sustenta tanto a coesão social quanto a liber-

dade dos cidadãos. Quando se estabelece entre as pessoas um alto grau de concordância normativa sobre direitos e responsabilidades, as comunidades cívicas se mostram mais coesas e com menos controles formais sobre os indivíduos. Nesse sentido, a comunidade cívica ajuda a manter as liberdades individuais, não como um substituto do governo, mas como parte complementar essencial para seu fortalecimento e eficiência.

Embora os méritos dessa abordagem, quando tais perspectivas são aplicadas em sociedades cujas características são radicalmente diferentes das que as originaram, é inevitável cair num normativismo que pode atrasar o desenvolvimento de mecanismos que fortaleçam a democracia nessas sociedades. Por exemplo, não se pode negar que a deliberação para alcançar consensos básicos sobre determinados temas conflitivos seria a saída ideal para atenuar áreas de potencial discordâncias que poderiam gerar crises institucionais. Na prática, no entanto, em países, social e economicamente desiguais, há a possibilidade de um segmento majoritário da sociedade não ter as condições objetivas para deliberar com outros atores, cujo capital cultural e econômico é mais elevado, os quais impõem seus desejos e objetivos aos demais. Em países como o Brasil, onde as relações de clientelismo e patrimonialismo são estruturais, mesmo os indivíduos com igualdade formal de deliberação, às vezes, se submetem, consciente ou inconscientemente, às diretrizes daqueles que têm condições de impor suas vontades em virtude do poder simbólico a eles atribuído pelos pares ou pelo uso real desse poder para conceder recompensas materiais ou simbólicas àqueles que cooperam com eles e os apóiam.

O ponto de partida para um trabalho que enfatiza a importância do cidadão no processo político é o de que a noção da sociedade como um

ente ativo não se constitui num substituto de um governo democrático, mas é visto como espaço livre no qual atitudes e comportamentos democráticos são construídos. Outrossim, a discussão sobre a reativação da sociedade para um papel de maior ingerência nas políticas públicas não se constitui numa nostalgia republicana de um passado localista, do “negócio é ser pequeno” ou de autogoverno (Tocqueville, 2000), e sim de uma ação estratégica de fundamental importância nas sociedades contemporâneas, cujo objetivo é o de fortalecer a democracia, incorporando novas instituições que funcionam na sociedade, mas que não encontram respaldo na institucionalidade atual.

Dessa forma, torna-se essencial redefinir o que se entende por sociedade civil num mundo caracterizado por novas relações sociais, um novo paradigma de globalização e o surgimento de novas identidades coletivas.

Na perspectiva mais ortodoxa (perspectiva liberal), a idéia de sociedade civil é utilizada para se referir a aspectos mais funcionais e operacionais da democracia, na qual a dimensão institucional é o principal fundamento. A sociedade civil é sinônimo de setor privado de mercado, e o mundo cívico é visto como composto de dois setores rivais e incompatíveis: o setor público (eles) e o setor privado (nós). No primeiro, domina o governo e suas instituições, enquanto, no segundo, prevalece tudo o que possa ser imaginado (indivíduos a organizações sociais e associações civis). De acordo com essa perspectiva, o setor público é definido pelo poder (coerção), enquanto que o setor privado é considerado como o lócus onde prospera a liberdade (o mercado é visto como a condição de privacidade e individualidade). Como consequência, o crescimento de um setor ocorre ine-

vitavelmente em prejuízo do outro. Assim, a lógica liberal estabelece que mais poder do governo significa menos liberdade individual:

O dualismo estabelecido leva ao teorema liberal de que, se não se gosta do governo, é necessário limitá-lo, reduzi-lo, privatizar as suas funções civis e, dessa forma, deixar os indivíduos, as corporações e as comunidades livres para agir como queiram. Nesse sentido, as associações civis ou a vida comunitária se restringem a cooperativas de consumo ou associações que defendem seus direitos de um Estado interveniente. Não há, portanto, espaço para cooperação, solidariedade e relações sociais pautadas pela confiança e sociabilidade. A noção de liberdade está presente num sentido amplo, mas a noção de sociabilidade está quase completamente ausente. De certa forma, esse pensamento explicaria por que algumas democracias que têm privatizado suas funções cívicas não têm conseguido estabelecer as bases de construção de uma cultura política participativa e democrática. As pessoas, embora tenham um senso mais acurado dos seus direitos, não participam ou se engajam em atividades políticas, refletindo uma atitude ambivalente no campo democrático. Segundo Barber (1984), graças às instituições formais, consumidores se tornam eleitores, porém os eleitores, satisfeitos como clientes do governo, não se tornam cidadãos num sentido mais profundo. Assim, na perspectiva liberal da sociedade civil, as relações sociais são mínimas e rudimentares e se mantêm instrumentais. O cidadão como cliente, o eleitor como cliente e o participante democrático como consumidor. Não surpreende que, nessa visão, prevaleça o hiperindividualismo.

Na perspectiva comunitária da sociedade civil, o espaço também é definido em duas esferas: a pública

e a privada; porém, os comunitaristas, visto considerarem que a vida em comunidade precede o individualismo, vêem a sociedade civil como um emaranhado de relações sociais complexas que articulam as pessoas dentro de estruturas como: a família, clubes, comunidade de vizinhos. Dessa forma, a dimensão contratualista, na visão dos liberais, é substituída pela orientação dos comunitaristas que enfatizam a interação e a inclusividade. Os comunitaristas consideram que as associações humanas são dadas (já existem) e não escolhidas (voluntárias). A consequência dessa orientação é que as relações sociais são excludentes para aqueles que não fazem parte da comunidade formada. Desse modo, a eficiência da democracia depende da sua capacidade de se reinventar cotidianamente. Enquanto, na perspectiva liberal, o ideal seria a eliminação literal do Estado, na visão comunitarista parece, muitas vezes, que se quer subordinar o Estado e suas instituições à comunidade.

Essas duas perspectivas têm sido criticadas por Barber (1984), para quem a tendência, tanto de liberais quanto comunitários, em dividir o espaço entre a esfera pública e a esfera privada nos condena a escolhas políticas que não são nem desejáveis nem realistas. Para sair desse dilema, ele propõe o espaço social dividido em três espaços distintos. Além do mercado e do governo, o autor propõe um espaço denominado de setor cívico. Esse setor se define por aquelas comunidades cívicas que se qualificam como comunidades de sócios, que são suficientemente abertas e igualitárias para permitir participação cívica na base do voluntariado. Nessa perspectiva, esse terceiro domínio possibilita o engajamento cívico que não é governamental nem estritamente privado, mas compartilha tanto as virtudes da esfera privada

quanto as da esfera pública. Proporciona um espaço de trabalho, negócios e outras atividades que não enfocam nem serviços nem lucro. Gera também um domínio comunicativo de civilidade ou age como base para discursos de respeito mútuo e a busca de uma compreensão comum, na medida em que permite a expressão de diferenças e a identificação de conflitos.

Entre governos burocráticos, em que os cidadãos não confiam (Putnam, 1996), e mercados privados, que não proporcionam valores morais e cívicos, os cidadãos se sentem desamparados. Para Barber (1984), um país livre depende, para garantir sua liberdade, não de instituições democráticas formais nem tampouco de mercados comerciais livres, mas de uma sociedade civil vibrante. Sem essa sociedade, os políticos se tornam profissionais e se desligam da realidade dos seus constituintes, levando os cidadãos a um papel de passividade e alienação. Para revitalizar essa sociedade é necessário, portanto, incorporar as associações que, no passado recente, não eram vistas como sendo instituições legais de articulação e representação política pelos organismos convencionais de regulação das relações sociais. A possibilidade de revitalização desse tipo de sociedade estaria localizada no conceito de capital social.

Capital social

Recentemente, uma corrente da teoria democrática tem enfatizado a relação entre capital social e democracia, postulando que uma vida associativa vigorosa beneficia a criação e manutenção da democracia.

Trata-se de uma corrente alternativa para analisar a questão do desenvolvimento que surge na década de 1990, segundo a qual se passa a examinar a importância de incorpo-

rar valores culturais no crescimento econômico e nos modelos de desenvolvimento. Face ao fracasso das políticas recomendadas pelo Consenso de Washington, que não produziram crescimento econômico sustentável, as atenções se voltaram para avaliar o papel que CS teria no referido processo.

O capital social tem se transformado em conceito importante nas últimas duas décadas. Os defensores desta perspectiva argumentam que CS pode gerar um conjunto de atividades com resultados positivos, incluindo mais prosperidade econômica, maior segurança comunitária e governos mais responsivos e responsáveis. De fato, de acordo com Young (2000), o desenvolvimento contemporâneo de governos locais, ou seja, a margem das provisões paternalistas e burocráticas, pode ser visto como uma exigência para o desenvolvimento e manutenção de elevados índices de CS.

Dessa forma, capital social é atualmente referência essencial nos debates sobre o desenvolvimento comunitário e sustentável. Tal importância deriva do fato de que as redes sociais e as normas de reciprocidade e confiança podem gerar resultados positivos, porque materializam o potencial do cidadão para se envolver em atividades que exigem a ação coletiva, principalmente quando a política convencional não consegue motivar as pessoas a se envolver ou se engajar em ações de desenvolvimento comunitário.

A categoria capital social é conhecida no meio acadêmico desde 1916, com os estudos de Lyda Judson Hanifan sobre as escolas comunitárias rurais dos EUA, e se popularizou a partir dos anos de 1980, com os estudos de Pierre Bourdieu (1998), James Coleman (2000), Robert Putnam (1995), Francis Fukuyama (1995), dentre outros.

Para a compreensão da catego-

ria capital social contribuem as pesquisas de autores como Émile Durkheim, Max Weber, Alex de Tocqueville e Edward Banfield, cuja produção contém elementos precursores do conceito de capital social, enfatizando a importância da sociedade civil e das associações voluntárias para a consolidação da democracia e do bem-estar da coletividade. Lyda Judson Hanifan (1916), na sua pesquisa sobre as escolas comunitárias rurais, já usou o termo capital social, como também a urbanista Jane Jacobs (1961), que constatou uma densa rede social entre a vizinhança, favorecendo a segurança pública, identificada como forma de capital social. A partir da década de 1980, os cientistas sociais Pierre Bourdieu, James Coleman e Robert Putnam retomam o termo e lhe dão novo sentido, difundem seu uso para diversos âmbitos de pesquisa e projeções sociais. Aparecem elementos-chave, como confiança, coesão social, redes, normas e instituições, em vários contextos e disciplinas, em que o conceito tem sido usado, implícita ou explicitamente.

A Pierre Bourdieu deve-se a origem do interesse recente pela categoria capital social. O autor define capital social como

“conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis” (Bourdieu, 1998, p. 67).

O trabalho de James Coleman concentrou estudos empíricos em comparar desempenhos e resultados de

escolas públicas e católicas, entre 1980 e 1982, analisando o capital social como um modo de melhor compreender a relação entre alcance educacional e desigualdade social, definindo capital social como o conjunto de recursos intrínsecos nas relações familiares e na organização social comunitária, úteis para o desenvolvimento cognitivo ou social de uma criança ou jovem.

Robert D. Putnam é um dos autores mais citados sobre o tema do capital social e é responsável pela sua incorporação no discurso político dominante. Preocupa-se em buscar formas de regenerar a saúde política da sociedade, dando primazia para o papel das normas, com valores coletivos. Ele define capital social como “características da organização social, como confiança, normas e sistemas, que contribuam para aumentar a eficiência da sociedade, facilitando as ações coordenadas” (Putnam, 1996, p. 177).

Na ampliação das pesquisas, Francis Fukuyama define capital social, na perspectiva culturalista, como “normas o valores compartilhados que promueven la cooperación social” (Fukuyama, 2003, p. 37), afirmando que a cultura desempenha um papel funcional importante em toda sociedade, pela qual grupos de indivíduos se comunicam e cooperam em uma grande variedade de atividades.

A literatura sobre capital social (CS) é uma das que mais tem crescido nos últimos anos (vide Salej, nesta revista). Apesar de persistirem divergências teóricas, conceituais e metodológicas (sobretudo em como medir CS), algumas divergências têm sido superadas com o desenvolvimento de pesquisas nesta área. No entanto, constata-se uma convergência clara entre as diferentes perspectivas a respeito da importância da incorporação da comunidade e dos cidadãos no processo político. Se

desacordos existem, eles se dão muito mais na dimensão instrumental do que sobre a importância de promover a ação coletiva.

À guisa de conclusão

Não só no campo da política, mas também no campo da Educação é possível produzir capital social. Resultados de pesquisas sobre processos educativos de natureza não-formal em grupos juvenis que têm, na vivência em grupo, a base de sua formação revelam que, nesses grupos juvenis de convivência, organizados em sistemas horizontais de participação, realizam-se aprendizados que favorecem o desenvolvimento de capacidades individuais e coletivas, relações de confiança e entre-ajuda, que se constituem em mediações importantes para a construção de capital social junto à juventude (Hammes e Baquero, 2003; Baquero e Hammes, no prelo).

Produzir capital social no âmbito da educação envolve, entre outros, segundo os estudiosos (Hanifan, 1916), o engajamento dos processos educativos, escolarizados ou não, na comunidade, com a perspectiva de produzir soluções ou produtos tangíveis e desenvolver aprendizados e valores civis que vão na direção de uma cultura menos individualista e mais comprometida com o bem comum.

Um processo de formação humana enfatizando valores que visem ao bem da comunidade, a partir de valores importantes para a coletividade, são tarefas inadiáveis tanto para a prática educativa quanto para a prática política. Nesta perspectiva, a relação educação e democracia assume características peculiares, constituindo-se o capital social como instância mediadora nesse processo de formação. Por sua vez, trabalhar na direção da tríade educação, capital social e democracia significa cons-

truir uma outra “mirada” que se afaste da lógica pertencente ao padrão cultural individualista dos modelos socioculturais dominantes. Tal tríade busca responder a um novo modelo sociocultural de ação participativa que opera para além da perspectiva de um enfoque de cultura de dependência – o modelo cultural do TU –, ou na perspectiva de um enfoque da cultura da independência – o modelo cultural do EU –, para constituir um terceiro enfoque no qual o espaço participativo responde ao modelo da interdependência, o qual instala a cultura do NÓS. Nas palavras de Parraguez (s/d):

“Si en el modelo de la cultura de dependencia o del TÚ, es otro el que decide, en el modelo de la cultura de la independencia se proclama el YO, el individualismo como única referencia del saber [...] Ambos modelos tanto de la dependencia (cultura del TÚ) como el de la independencia (cultura del YO) excluyen el concepto genuino de participación, en cuanto en el primero, se impone la decisión. En el segundo no se considera al otro para la decisión”.

Neste sentido, a promoção de uma cultura de interdependência, calcada no NÓS, constitui desafio a todos envolvidos com a ação educativa e a prática política. A cultura do NÓS, como um processo permanente de construção, é condição *sine qua non* para que aflore um espaço de afetividade mútua, base para o desenvolvimento de uma educação e de uma democracia efetivas.

Referências

- BAQUERO, M. 2003a. A dimensão oculta da democracia contemporânea: desigualdade, cultura política e capital social no Brasil. *Revista Redes*, 8(3):9-35.
- BAQUERO, M. 2003b. Construindo uma outra sociedade: o capital social na estruturação de uma cultura política participativa no Brasil. *Revista de So-*

- ciologia e Política*, 21: 83-108, nov. Disponível em: <http://www.scielo.br>, acesso em: 4/2004.
- BAQUERO, M. 1997. O papel dos adolescentes no processo de construção democrática no Brasil: um estudo preliminar de socialização política. *CADERNOS DE CIÊNCIA POLÍTICA*, 3.
- BAQUERO, R.V.A. 2004. (Des)construindo a democracia: a educação política do jovem (Revista do Ensino – 1964-1978) In: M. BAQUERO (org.), *Democracia, juventude e capital social*. Porto Alegre, Editora da UFRGS, p. 49-78.
- BAQUERO, R.V.A. e HAMMES, L. Educação de jovens e construção de capital social: que saberes são necessários? In: M. BAQUERO e D. CREMONESE, *Capital social, teoria e prática*. Ijuí, Editora Unijuí (no prelo).
- BARBER, B. 1984. *Strong Democracy*. Berkeley, University of California Press.
- BLAIR, H. 2003. Jump-starting Democracy: Adult Civic Education and Democratic Participation in Free Countries. *Democratization*, 10(3):1-10.
- BOURDIEU, P. 1998. *Escritos de educação*. Petrópolis, Vozes.
- COLEMAN, J. S. 2000 *Foundations of Social Theory*. Cambridge, Harvard University Press.
- FREIRE, P. 2001. *À sombra desta mangueira*. São Paulo, Olho D'Água.
- FREIRE, P. e SHOR, I. 1986. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- FUKUYAMA, F. 2003. Capital social y desarrollo: la agenda venidera. In: R. ATRIA; M. SILES; I. ARRIAGADA; L. J. ROBIMSON and S. WHITERFORD (comps.), *Capital social y reducción de la pobreza en América Latina y el Caribe: en busca de un nuevo paradigma*. Santiago do Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe-University of Michigan Press, p. 33-48.
- FUKUYAMA, F. 1995 *Trust: The Social Virtues and the Creation of Prosperity*. New York, The Free Press.
- GARAY, M.T. e SCHVARTZMANN, M. 1987. *El joven dividido: la educación y los límites de la conciencia cívica*. Asunción, Centro Interdisciplinario de Derecho Social y Economía Política (CIDSEP).
- GENTILLI, P. 2000. Qual educação para qual cidadania? Reflexões sobre a formação do sujeito democrático. In: J. C. de AZEVEDO et al. (Orgs.), *Utopia e democracia na educação cidadã*. Porto Alegre, Ed. da Universidade/UFRGS, p. 143-156
- HANIFAN, L.J. 1916. The Rural School Community Center. In: *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, n. 67.
- HAMMES, L. e BAQUERO, R.V. 2003. Saberes construídos em grupos juvenis e capital social. *Redes*, 8(3):217-233.
- JACOBS, J. 1961. *The Death and Life of Great American Cities*. New Cork, Random House.
- MENDEZ, M.C. et al. 1989. *El proceso educativo venezolano: visión del Proyecto Venezuela*. Caracas, Fundacredesa.
- NAZZARI, R.K. 1995. *Socialização política e construção da cidadania no Paraná – 1993-1994*. Porto Alegre, RS. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS, 270 p.
- PARRAGUEZ, M.J. *Modelo de participación por afección: un modelo para el desarrollo de la ciudadanía local*. Disponível em: www.iadb.org, acesso em: 24/06/2005.
- PUTNAM, R.D. 1995. *Capital social e democracia: a vida comunitária animada o desenvolvimento e a política*. Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial. Disponível em: <http://www.braudel.org.br/bps/paper10a.htm>, acesso em: 04/2004.
- PUTNAM, R.D. 1996. *Comunidade e democracia: a experiência da Itália moderna*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas.
- RIFKIN, N. 1999. Where do you go from here? In: COLLOQUIUM IN EDUCATION AND DEMOCRACY. Washington DC, USAID, 1999.
- RODRÍGUEZ, E. 1987. *Participación juvenil y la democratización en el Cono Sur*. Montevideo, Uruguay: Centro Latinoamericano sobre Juventud, 1987.
- RODRIGUEZ, E. 1989. *Juventud y democracia en América Latina: Apuntes preliminares para una perspectiva comparada*. Mitos, certezas y esperanzas: Tendencias de las investigaciones en América Latina. Montevideo, Uruguay: Centro Latinoamericano sobre Juventud.
- SCHMIDT, J.P. 2003. Capital social e participação política em Santa Cruz do Sul. In: S.M. de S. CORREA, *Capital social e desenvolvimento regional*. Santa Cruz do Sul, EDUNISC, p. 213-263.
- SCHMIDT, J.P. 2001. *Juventude e política no Brasil: a socialização política dos jovens na virada do milênio*. Santa Cruz do Sul, EDUNISC.
- TOCQUEVILLE, A. 2000. *A democracia na América: sentimentos e opiniões: de uma profusão de sentimentos e opiniões que o Estado social democrático fez nascer entre os americanos*. São Paulo, Martins Fontes.
- YOUNG, I. M. 2000. *Inclusion and Democracy*. New York, Oxford University Press.
- VILLEGAS-REIMERS, E. 1995. Educación para la democracia en el contexto latinoamericano. In: PRIMER SEMINARIO INTERNACIONAL – Educación para la Democracia. Informe final. Organización de los Estados Americanos (OEA). Asunción, Paraguai, Ministerio de Educación y Cultura.

Rute Baquero

Doutora em Educação pela Florida State University – EUA, professora do Programa de Pós Graduação em Educação da UNISINOS.

Marcello Baquero

Doutor em Ciência Política pela Florida State University – EUA, Professor do Programa de Pós-Graduação em Ciência Política da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).