

Redes institucionais na América Latina: construindo as Ciências Sociais Contemporâneas e a Educação

Carlos Alberto Torres, José Eustáquio Romão
& António Teodoro

Resumo

A criação de redes institucionais na história recente da América Latina tem sido um resultado crucial nos processos de construção e consolidação das ciências sociais e educação. Estes processos são explicados no quadro da chamada sociedade do conhecimento e da reflexividade social. Ambos os fenómenos - a configuração de uma sociedade em rede e o acesso crescente à informação - são o produto de um tempo em que produtores de redes sociais e conhecimento são também refletidas em experiências concretas na esfera educativa. Apresentam-se neste artigo - a título exemplificativo e sem tentar esgotar o inventário - alguns casos relevantes de redes institucionais dentro do campo das ciências sociais e da educação no contexto da América Latina. Todos eles são expressão de uma forma de trabalho colaborativo e de um modo dialógico de construir e gerir o conhecimento. Em primeiro lugar, descrevem-se as contribuições de três iniciativas que começam e se desenvolvem a partir da segunda metade do século XX: o Conselho Latino-americano de Ciências sociais (CLACSO), criado em Buenos Aires, em 1964; a Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais (FLACSO), criada em 1957, por iniciativa da UNESCO e alguns governos da região; A Rede Latino-americana de Informação e Documentação em Educação (REDUC), fundada em 1977 com o objetivo de preservar a memória da produção educacional na região. Por último, apresentam-se, como uma experiência singular que começa na primeira década do século XXI, as iniciativas em curso da Rede Ibero-americana de investigação em políticas educativas (RIAPE), criada em 2006, com a participação de instituições de educação superior na América Latina e da Europa.

Palavras-chave

redes institucionais; educação; sociedade do conhecimento; ciências sociais; América Latina.

1. Introdução: Uma Sociedade em Rede

Nunca se falou tanto em redes sociais como na época contemporânea, em que a chamada "Sociedade do Conhecimento" parece ter sido o mote¹. Vários sociólogos já se referiram a ela, com destaque para Anthony Giddens e Manuel Castells².

Anthony Giddens, no livro *Para além da esquerda e da direita* (1996), dentre os vários conceitos que criou para explicar os fenômenos sociais contemporâneos, cabe destacar o de "reflexividade social", para os interesses deste trabalho. Segundo o sociólogo inglês, a reflexividade diz respeito ao conhecimento disseminado fora do âmbito dos *experts*, fora do que ele chama de "sistemas de peritos", exatamente por meio das redes de informação e comunicação que se estabeleceram graças ao desenvolvimento das tecnologias da computação e da *internet*. Ou seja, graças a esses novos meios de telecomunicação, as informações, mesmo as *expertises*, ganharam a massa de internautas, extrapolando os limites dos universos dos iniciados (pesquisadores e cientistas).

É claro que, quando Bourdieu se referiu à reflexividade, quis dizer outra coisa. No livro *Science de la science et réflexivité* (2001) estava se remetendo ao conceito de conhecimento reflexivo que o teórico do conhecimento tem de ter a respeito de seu próprio trabalho. Referia-se, portanto, àquela ciência social que Eliseo Verón (1970) destacou como a de "circularidade máxima", porque tem a si mesma, sob outra perspectiva, como objeto, porque tudo que afirma a respeito do objeto, diz respeito à própria atividade do cientista. Mas, esta discussão sobre a relatividade do conhecimento científico escapa aos limites deste trabalho. Retornemos, pois, à questão das redes sociais.

Manuel Castells dedicou um primeiro enorme volume de sua trilogia sobre o mundo contemporâneo para caracterizar a *Sociedade em rede* (1999). Segundo o sociólogo espanhol, a rede tanto pode ser para o bem, como para o mal. No último caso, não se pode mais desconhecer a questão das redes da contravenção, do narcotráfico e do crime organizado. Castells chegou ao extremo de construir o conceito de "Capitalismo Informacional", considerando as tecnologias da informação e da comunicação (TICs) como novas forças produtivas, impondo novas leis de funcionamento das relações de produção.

Sabemos que apenas o acesso à informação não produz a rede social pelos seus usuários. É necessário que, além do acesso, haja a apropriação da informação pelos usuários/atores da rede.

A visão iluminista da difusão do conhecimento tinha mão única: ia de seu produtor (pesquisador, cientista, pensador, intelectual) para a massa receptora. Se, por um lado, os pensadores ocidentais do século XVIII desenvolveram o oti-

mismo racionalista – a capacidade de se conhecer e se mudar tudo pelo conhecimento –, bem como o otimismo enciclopedista – basta conhecer tudo, de preferência em ordem alfabética, para se dominar e transformar tudo –, por outro, desenvolveram, também, uma espécie de pessimismo gnosiológico da maioria e, por via de consequência, o elitismo epistemológico que, comumente se denomina “vanguardismo”. Paulo Freire, em várias de suas obras, mencionou o mal do vanguardismo, mas alertou, também, para os perigos de sua face contrária, a do “basismo”. Nem tudo que é elaborado pelas elites intelectuais resolve os problemas postos pela humanidade; nem tudo que vem da base social significa que é melhor como conhecimento alternativo ao conhecimento hegemônico, até mesmo, porque, na maioria das vezes, as massas “hospedam” o dominante e lêem o mundo a partir da perspectiva dele.

As redes sociais de conhecimento vêm restaurar a possibilidade da democracia gnosiológica, já insinuada no conceito de reflexividade de Giddens que, aliás, desenvolveu o conceito de “democracia dialógica” (Giddens, 1996).

Outras expressões vêm à mente quando se fala em redes sociais: conhecimentos e experiências compartilhadas, democracia participativa, interlocução, alianças, ação coletiva (ou transindividual), elos de ligação, processo comunicacional, entrelace, cultura do encontro, dentre tantas outras que poderiam ser enumeradas. O substrato comum de todas elas é a unidade na diversidade, no pensamento e na ação, na teoria e na política.

A esta altura do texto, penso que podemos enunciar um dos possíveis conceitos de rede social.

Antes, cabe lembrar a já clássica tipificação em redes primárias e redes secundárias. As primeiras, segundo esta classificação, decorrem dos nexos espontâneos, involuntários, sendo, portanto, informais. Dentre elas, destacam-se as redes familiares, de vizinhança etc. As segundas resultam de vontades de comunicação e ações conjuntas pactuadas voluntariamente, constituindo-se como entes formais.

Além disso, cumpre lembrar, também, segundo Both (1976), que os relacionamentos sociais constitutivos de redes não têm uma fronteira comum.

Assim, rede social é um conjunto de conexões, involuntárias ou voluntárias, de pessoas ou grupos, cujas fronteiras de ação não são as mesmas, mas que se apresentam como uma estrutura que, em determinados contextos, agem visando a objetivos comuns. A rede social é uma espécie de resposta à fragmentação social, impondo-se, às vezes como alternativa, às vezes como mediação, entre o Estado e a Sociedade, entre a esfera pública e a esfera privada. Em toda a rede social fixam-se normas de complementaridade e de reciprocidade, nem sempre explícitas, mas implicadas nos interesses contextuais comuns. Assim como na

comunicação, além do emissor, do receptor, do código comum, dos canais e da mensagem enquanto segredo – se o conteúdo da mensagem fosse conhecido pelos interlocutores não haveria comunicação –, na interação das redes sociais manifestam-se as diferentes competências que se complementam e os interesses diversos que se realizam pela ação do outro. Daí, os pactos, os acordos e os ajustes de ingresso e de permanência nas redes, para que as *expertises* diferentes e mutuamente complementares, mediatizadas³ pelos desafios da realidade, possam superar esses desafios.

Quando usamos a *Internet* como exemplo de rede social, na verdade estamos falando de “rede de redes”, como explicita a etimologia da palavra: “inter” + net (rede), ou “entre redes” como deveria ser traduzida. Na maioria das vezes, quando alguém se refere a “rede”, na realidade está falando de “inter-redes”, que remetem a alianças estratégicas, ou simplesmente táticas, com vistas à concretização de objetivos comuns.

Não é assim que atuam as redes corporativas, resultantes dos enlaces de unidades produtivas ou de prestação de serviços, pactuando enlaces para a aquisição de vantagens comparativas na conquista ou consolidação de mercados?

As redes emergiram na literatura sociológica na década de 1980, especialmente quando a coordenação política das sociedades ocidentais começou a se deslocar para o mercado, ou melhor, para a empresa. As redes surgiram como uma espécie de resposta a esse deslocamento, dado que o mercado não tem como agregar os interesses sociais. Na maioria das vezes, as redes sociais respondem a um déficit de representatividade e de coordenação política, antes proclamadas como adstritas ao Estado e a que o mercado não consegue responder com eficiência, nem mesmo com eficácia.

De certo modo, as redes sociais, enquanto tecidos sociais armados nas tramas do cotidiano e exprimindo ideias, conceitos, doutrinas, aspirações e projeções coletivas, acabam por se tornar instrumentos da cidadania ativa e da democracia participativa, como ilustram, dentre outros, o contexto e o futuro da América Latina.

2. O Contexto da América Latina

A história das ciências sociais na América Latina está vinculada a um complexo grupo de fenômenos que seria impossível e indubitavelmente aventureiro descrever e analisar em poucas páginas. Talvez, bastasse dizer o seguinte: como é natural, o pensamento vinculado às ciências sociais, tanto epistemológica quanto teoricamente, está enviesado por distintas ideologias, paradigmas teóricos e racionalidades políticas e científicas que existiram ou existem ainda na região.

O século XXI poderia ser caracterizado como uma centúria em que se conjugaram processos revolucionários, buscando a transformação social – alguns foram revoluções exitosas, como a Revolução Mexicana, a Revolução Cubana e a Revolução Nicaraguense –, ainda que outros, vinculados à guerra de guerrilhas e ao intento da tomada do poder pelas armas, fracassaram e inauguraram, com a resposta do Estado Leviatã, uma década de autoritarismo na região, especialmente no Cone Sul, que produziu consequências que ainda são sentidas nos imaginários sociais dos países⁴.

Foi uma época na América Latina capturada brilhantemente em um dos livros do jornalista espanhol republicano, exilado no México e logo naturalizado, Luis Suárez López (1918-2003)⁵, que em um título de um de seus livros sugeriu que América Latina vivia *entre o fuzil e a palavra* (Suárez López, 1980).

Junto com essa experiência revolucionária, outra característica do século XX foi a expansão da educação na região, que alcançou níveis jamais imaginados, sob governos populistas e desenvolvimentistas.

Foi justamente sob governos desenvolvimentistas, como veremos a seguir, e com as inestimáveis contribuições da UNESCO e outras organizações como o *International Development Research Centre* (IDRC), do Canadá, que foram gestadas algumas das experiências mais importantes da região, como o Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (CLACSO), a Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO), no Chile.

No século XXI há um número de redes acadêmicas, muitas promovidas pela UNESCO e por outras organizações internacionais, e muitas mais promovidas pelos governos da região, em colaboração com organismos internacionais e intergovernamentais. Em breve espaço deste trabalho, apresentaremos, como ilustração, a rede do Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (CLACSO), a da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO), a Rede Iberoamericana de Investigação em Políticas Educativas (RIAPE I e RIAPE III) e a Rede Latino-Americana de Informação e Documentação em Educação (REDUC).

3. O Cenário Educacional das Redes em Ciências Sociais

O século XX está marcado pela extensão das oportunidades educacionais para meninos e meninas, assim como para jovens e, inclusive, para adultos de todos os setores sociais da América Latina⁶. O século XX foi o século da Educação e o papel do Estado na promoção da educação pública foi decisivo para se alcançar esse objetivo. Nesse século, particularmente nas últimas cinco décadas, significativos recursos públicos foram aplicados na provisão da educação básica para crianças, jovens e adultos; os anos da escolaridade obrigatória foram estendidos significativamente; ofertou-se educação inicial e pré-escolar a uma

gama cada vez mais ampla de famílias, especialmente às de menos recursos; facilitou-se o acesso de crianças com dificuldades de aprendizagem ou portadores de deficiências às classes latino-americanas e melhorou, substancialmente, a igualdade de oportunidades educacionais para os pobres, imigrantes, meninas e mulheres, assim como para os indígenas.

Sem dúvida, o século XX está marcado também pela feminização das matrículas educacionais. Junto com essa expansão das oportunidades educacionais, renovados esforços estatais levaram a cabo a capacidade de retenção de estudantes nos níveis inferiores e médios do sistema e na capacidade de promovê-los para que continuem avançando no sistema escolar, chegando, eventualmente, no nível de estudos pós-secundários e concluindo-os em números cada vez maiores.

De igual modo, o tema da qualidade e relevância da educação foi uma preocupação secular dos pensadores, intelectuais públicos, professoras e professores, sindicalistas da educação e membros das burocracias governamentais, fazendo-se eco das necessidades expressas cotidianamente nos pátios em salas de aula escolares, assim como nos foros públicos, por pais e mães de família, preocupados com a educação dos filhos.

A população latino-americana, como todas as populações do mundo, aceitou o argumento da Ilustração, amplamente disseminados pelos Estados liberais do mundo, de que a educação constitui uma alavanca para o progresso e um bem em si mesma. Essa premissa modernista se reforça com os desenvolvimentos teóricos da economia da educação, cujas repercussões na América Latina são inegáveis, mas o aspecto central da mensagem da economia da educação é que não há grandes probabilidades de avanço social sem maiores e melhores níveis educacionais. Ou seja, a educação aparece não somente como consumo, como um investimento enorme na rentabilidade individual e social com altas taxas de retorno, que variam segundo os níveis educacionais.

Pode-se concluir nesta análise que uma população mais educada será uma população com maiores níveis de tolerância social e convivência, mais produtiva e competitiva nos mercados nacionais e internacionais. Enfim, para dizê-lo em jargão sociológico, quanto mais educação, melhor a sociedade é composta por indivíduos mais plenos, responsáveis e produtivos.

Essa expansão, diversificação e ampliação mundial das oportunidades educacionais têm sido percebidas também como uma condição *sine qua non* para a expansão dos imperativos categóricos kantianos da justiça social e a responsabilidade individual na sociedade em seu conjunto, especialmente nas distintas versões dos Estados de Bem-estar Social. A expansão e universalização da educação aparecem, assim, como um sinal da modernidade, uma marca de maior

racionalidade da ação social, mas, paradoxalmente, também como uma pré-condição para que estas ocorram.

Entretanto, equidade, qualidade (incluindo efetividade, igualdade e eficiência na gestão educacional dos sistemas) e relevância da educação continuam sendo questões críticas dos sistemas educacionais. Especialmente até o fim do século no qual os Estados Latino-americanos, prisioneiros das contradições do desenvolvimento da região e de próprias lógicas de atuação burocrática – todavia lambendo as feridas da dupla crise da dívida externa e a crise do *deficit* fiscal que se arrasta desde os anos 80⁷ do século XX, como um jugo⁸ aparentemente impossível de ser superado –, encontram cada vez mais dificuldade para atacar os problemas existentes no mundo da educação, especialmente pelas dificuldades do financiamento. Mas, como assinalaremos mais adiante, também em função de filosofias políticas e agendas educacionais neoliberais, que postularam uma privatização da educação e o abandono das responsabilidades estatais na educação pública, felizmente revertida com a onda de governos pós-liberais com que inauguramos o novo século.

Nesse contexto, os sucessos da expansão, diversificação e melhoria dos sistemas educacionais – o que gostaríamos de denominar, retoricamente, “as grandezas da educação” – são obscurecidos pelas misérias perversas da educação latino-americana.

A educação elementar e a secundária da região continuam sendo segregadas por classes sociais, em que os pobres estudam na escola pública e os setores médios e altos florescem educacionalmente nas instituições privadas. Com poucas exceções nos países da região, a educação inicial e pré-escolar, decisiva para a constituição cognitiva de meninas e meninos, embora tenha expandido notavelmente quando comparada com o início do século, em que era privilégio dos setores afluentes, não está ao alcance da maioria dos setores pobres do continente. O analfabetismo continua sendo um problema de grandes dimensões, como uma medusa de múltiplas cabeças, em que a desvantagem das mulheres e dos setores indígenas, em relação à distribuição pelo resto da sociedade, se agiganta. A educação bilíngue, embora tenha avançado notavelmente nas últimas três décadas, não se encontra sequer na altura das necessidades das populações indígenas. Felizmente, os recentes desenvolvimentos políticos e pedagógicos na Bolívia e no Equador, começam a reverter esse quadro que afeta as populações nativas.

Lamentavelmente, a educação de adultos, que havia sido central nas preocupações retóricas de determinadas alianças entre governantes e movimentos sociais, nos anos 60 e 70 do século passado, converteu-se em uma área marginal na década subsequente, apesar da demanda e da envergadura do problema, tornando-se praticamente inexpressiva no final desse século. O alfabetismo

cibernético e os avanços da comunicação colocam o problema do analfabetismo funcional (cibernético e computacional) no mesmo nível em que o analfabetismo "absoluto"⁹ havia sido nos inícios do século XX. Como numa tragédia grega do eterno retorno e apesar dos avanços na escolaridade, voltamos a contemplar uma crise da educação de adultos de grande dimensão e profundidade quando entramos no novo século.

A formação e especialmente o salário do magistério continua sendo um dos nós górdios da política educacional, muito mais significativo diante das transformações da política estatal neoliberal e, nos novos governos da região, da falta de uma política lúcida e efetiva para aumentar a formação e a qualificação do docente, incluindo, é claro, o incremento dos salários, ainda paupérrimos diante dos padrões internacionais.

As questões de política curricular para promover a formação científica e humanista da população enfrentam desafios inusitados com os avanços tecnológicos e a explosão do conhecimento em um mundo crescentemente globalizado e segmentado por classes, distinções raciais e de gênero, com crescentes mercados regionais, cada vez mais distanciados das dinâmicas da globalização. A maioria das populações da região permanece, literalmente, alheia aos circuitos de produção, circulação e consumo do sistema mundial, com as repercussões educacionais, sociais, políticas e econômicas que isso significa. As vinculações entre educação, trabalho e emprego, assim como os crescentes níveis de pobreza, mormente dos habitantes menos educados da região, são outros temas contundentes das políticas públicas.

Despedimo-nos do século XX com inumeráveis conflitos na Educação Superior latino-americana e, na primeira década do século XXI, as manifestações dos estudantes chilenos, confrontando o Estado Neoliberal daquele país andino, constitui uma prova evidente de que esses movimentos continuam sendo movimentos sociais importantes na região. Essas e muitas outras situações similares em extensão e dimensão, pelas quais passaram os universitários latino-americanos, nos últimos anos, mostram que a universidade pública da América Latina continua sua luta pela identidade no limiar do novo milênio, debatendo-se entre sua honrosa tradição reformista, as complicações derivadas da negociação com regimes políticos pouco simpáticos ao fortalecimento da instituição pública e, somado a isso, tendo que entender e manejar as típicas pressões da globalização (e sua repercussão na política local) para a gestão universitária. As grandezas da educação pública desse século correm o risco de serem obnubiladas pelas misérias de políticas públicas que renunciam à sua tradição democrático-liberal, com o conhecido dano provocado na formação dos cidadãos, uma das tarefas centrais do Estado na educação.

4. Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (CLACSO)

A criação do CLACSO¹⁰ remonta a 1964, ano em que ocorreu em Buenos Aires a Conferência de Sociologia Comparada, organizada pelo Instituto Torcuato Di Tella, com o copatrocinio do Conselho Internacional de Ciências Sociais (ISSC) e a UNESCO. Por iniciativa dos participantes latino-americanos, aprovou-se, na mencionada reunião, uma resolução mediante a qual deu-se início ao processo de constituição de um organismo encarregado de promover a coordenação e articulação entre os centros dedicados à docência e à pesquisa em ciências sociais na região. Uma maior e mais ativa cooperação entre essas instituições foi identificada como uma necessidade urgente. Criar uma organização destinada a tal fim constituía, então, um desafio iniludível.

Dois anos mais tarde, foi convocada a Comissão Organizadora do mencionado organismo, contando com a destacada participação de Enrique Oteiza, Aldo Ferrer, Osvaldo Fals Borda, Felipe Herrera, Hélio Jaguaribe, Luis Lander, José Matos Mar, Carlos Massad, Raúl Prebisch e Victor Urquidí. Em outubro de 1966, na Universidade Central da Venezuela, em Caracas, ocorreu a Primeira Reunião Latino-Americana de Diretores de Centros e Institutos de Pesquisa em Ciências Sociais, ocasião na qual se constituiu uma nova Comissão Organizadora, desta feita integrada por Francisco Ortega, José Matos Mar, Luis Ratinoff, Victor Urquidí, Aldo Ferrer e Enrique Oteiza.

Em 14 de outubro de 1967, levou-se a cabo, no CEDES da Universidade dos Andes, Bogotá, a Segunda Reunião de Diretores de Centros e Institutos de Pesquisa em Ciências Sociais, na qual a mencionada Comissão apresentou a proposta que estabeleceria, formalmente, a criação do Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (CLACSO). Naquelas jornadas históricas, também aprovaram os estatutos funcionais, elegeram-se o primeiro Comitê Diretor, designou-se Aldo Ferrer como primeiro Secretário Executivo e foram designados os primeiros coordenadores das Comissões e Grupos de Trabalho, por meio dos quais se daria início às atividades acadêmicas do novíssimo Conselho.

Em seus quarenta anos de história, CLACSO contou inicialmente com a adesão de 60 centros de pesquisa e na atualidade superam os 300. Com sua sede em Buenos Aires, Argentina, o CLACSO é dirigido por um Secretário executivo, eleito pela assembleia da instituição a cada três anos, e por um Comitê Executivo de Diretores de Centros de Pesquisa, também eleitos nas assembleias.

As tarefas do CLACSO incluem grupos de trabalho – o mais importante para os nossos interesses e um dos mais antigos é o Grupo de Trabalho em Educação e Sociedade¹¹. Junto com os grupos de trabalho, a organização das assembleias, que se realizam periodicamente, constitui o estado da arte nos temas que se

pesquisam na região e um momento de disseminação e cruzamento dos estudos latino-americanos, constituindo uma verdadeira agenda de pesquisas comparadas.

O CLACSO ainda tem promovido diferentes tipos de cursos de pós-graduação de educação a distância (Seminários Virtuais), abrindo ao público uma rica biblioteca virtual (rede de bibliotecas virtuais em Ciências Sociais) que, com cerca de 30.000 textos, constitui um acervo extraordinário para os estudiosos da área na região.

Do ponto de vista editorial, CLACSO publica e/ou coordena uma variedade de publicações, dentre os quais podem ser citadas os *Cadernos de Pensamento Crítico*, a *Revista OSAL*, o *Observatório Social da América Latina*, a *Revista Crítica e Emancipação* etc.

Finalmente, o CLACSO realiza, anualmente, concursos de pesquisa e de bolsas (para pesquisadores júniores e sêniores), assim como processos seletivos para a realização de cursos por via da educação a distância. O financiamento do Conselho depende dos recursos próprios, por meio das contribuições dos centros, bem como por via do apoio internacional, especialmente de países da Europa do Norte, com especial relevância da Agência Sueca para o Desenvolvimento Internacional (ASDI)¹².

Como outras instituições da região, o CLACSO cumpriu um papel muito importante durante as décadas trágicas das ditaduras latino-americanas, promovendo a proteção e o traslado de pesquisadores para outros países, salvaguardando, assim, suas vidas e suas contribuições para as Ciências Sociais, e no retorno à democracia, desempenhou, também um papel importante na consolidação das Ciências Sociais, com uma posição muito crítica em relação ao Neoliberalismo.

5. A Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO)

Como rezam os seus estatutos, a FLACSO¹³ é um organismo internacional de caráter autônomo e regional, criado em 1957, por iniciativa da UNESCO e alguns governos da região. Seu principal objetivo é promover as Ciências Sociais na América Latina e no Caribe.

O que se denomina FLACSO clássica¹⁴ foi o funcionamento da instituição em Santiago do Chile até o golpe militar de 1973. O então Secretário Geral da FLACSO no Chile, Ricardo Lagos Escobar (1972-1973), importante dirigente social democrata, seria eleito Presidente do país (2000-2006) no período pós-Pinochet. Importantes intelectuais europeus, como o emigrado republicano espanhol José Medina Echavarría (Franco, 2007), de cuja pena tivemos a tradução do livro de Max Weber, *Economia e Sociedade* – evitando, assim, a tergiversações da tradução inglesa coordenada por Talcott Parsons –, foi um dos primeiros

diretores da Escola Latino-Americana de Sociologia (ELAS), na FLACSO, em 1958 e 1959.

Dadas as dificuldades para que a FLACSO pudesse exercer sua tarefa de pesquisa e docência no Chile sob a ditadura de Pinochet, a FLACSO teve de buscar uma nova sede, abrindo-a mediante convênio com o Governo Argentino em Buenos Aires, em 1974. Assim se iniciaram os planos para o então Secretário Geral Arturo O´Connell (1974-1979) abrir a sede na Argentina e continuar com os mestrados em Ciências Políticas e Sociologia. Ainda que tenha sido aberta a sede, que continua trabalhando, as circunstâncias da luta política argentina e o pandemônio da violência que se viveu a partir de 1975, tornou-se impossível a abertura do mencionado mestrado. Graças aos esforços do Governo do México, abriu-se, em 1976, uma nova sede de cursos naquele país da América do Norte, que acolheu uma grande gama de jovens intelectuais, muitos deles emigrando para escapar do alcance dos governos autoritários do Cone Sul, assim como recebendo muitos dos antigos professores da FLACSO chilena e outros intelectuais que tiveram de deslocar-se para continuarem seu trabalho profissional.

O estudo mais pormenorizado da história da FLACSO é o texto publicado pelo historiador Héctor Pérez Brignoli, com o título de *Os cinquenta anos da FLACSO e o desenvolvimento das Ciências Sociais na América Latina* (São José, Costa Rica: Secretaria Geral da FLACSO; Editora Juricentro, 2008).

Hoje, o Acordo Geral da FLACSO conta com 17 países membros, todos na América Latina e Caribe. O funcionamento da FLACSO é regido tanto por suas normas internas, quanto pelas diretrizes emitidas pelos órgãos de governo. A coordenação do funcionamento da Faculdade, assim como sua representação legal, é da responsabilidade da Secretaria Geral, que tem sede na Costa Rica, desde 1979.

A FLACSO realiza diversas atividades acadêmicas: docência, pesquisa, difusão, extensão e cooperação técnica. Estas atividades são desenvolvidas em 10 unidades acadêmicas (7 Sedes e 3 Programas). Os países membros são: Argentina, Brasil, Chile, Costa Rica, Cuba, Equador, Honduras, Guatemala, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Suriname e Uruguai¹⁵.

6. A Rede Latino-Americana de Informação e Documentação em Educação (REDUC)

A Rede Latino-americana de Informação e Documentação em Educação (REDUC), criada em 1977, tem como objetivo a preservação da memória da produ-

ção educacional latino-americana em educação. Tem no Centro de Investigación y Desarrollo Educativo (CIDE), situado em Santiago do Chile, sua coordenação geral.

Embora tenha começado de maneira tímida, com poucos centros (nós da rede), a REDUC expandiu-se muito e, segundo alguns investigadores, converteu-se na maior rede de documentação educacional do mundo, com mais de duas dezenas de países participantes.

Apesar de suas dimensões, a REDUC estrutura-se de modo muito simples. Além do Centro Coordenador, constitui-se por três categorias de centros: (i) Centros Associados (ii) Centros Especializados e (iii) Centros Difusores. Os Centros Associados, um em cada país, em geral cuidam da coleção, resumo, sistematização e difusão dos documentos educacionais mais expressivos da produção nacional. Os Centros Especializados, como indica o próprio nome, cuidam da coleta e sistematização de temas específicos. Finalmente, os Centros Difusores tratam da disseminação das informações e da capacitação de usuários do sistema REDUC.

Uma das marcas da REDUC é a flexibilidade, presente, por exemplo, na relação que o Centro Coordenador estabelece com as demais unidades constitutivas (Centros Associados, Especializados e Difusores), dadas as características institucionais, da comunidade de pesquisadores e de agentes educacionais, bem como da orientação temática.

No Brasil, a REDUC conta com uma verdadeira sub-rede, uma vez que, atualmente, há 14 centros no país – 9 localizados em universidades federais (UFRJ, UFMG, UFF, UFGO, UFUB, UFRN, UFMS, UFSC, UFPE), 3 (três) em universidades estaduais (USP, UNICAMP e UNESP), 1 (um) numa privada (PUC-SP) e 1 (um) na Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), de São Paulo.

Como se pode observar, há uma maciça concentração nas universidades públicas, especialmente nas federais e na região Sudeste (8) e, destas, 5 (cinco) estão localizadas em São Paulo. Em geral, os defensores desta concentração justificam-na com defesa na maior facilidade de acesso e disponibilidade de recursos. Ora, sabemos que nos dias de hoje, o acesso não seria obstáculo para chegar-se a outras regiões do país e a questão dos recursos depende de uma melhor política de redistribuição. Esta observação crítica se justifica porque a informação é um dos mais poderosos elementos da transformação de qualquer estrutura ou processo e por isso, deveria estar, exatamente nas regiões com maiores problemas educacionais, numa espécie de justiça progressiva educacional. É claro que os centros não têm fins lucrativos.

Até meados da década de 1990, a REDUC expandiu-se sob a forma de Centros Associados, constituindo poucos Centros Especializados; os Centros Difusores começaram a ser implementados somente a partir dessa época.

A REDUC, seja por meio do Centro Coordenador, seja por meio dos Associados, publica os Resumos Analíticos de Educação (RAE), bem como outros formatos de informações educacionais, como é o caso de "Estados da Arte", nos quais o Brasil tem se especializado, particularmente com o apoio do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do Ministério da Educação (MEC), portanto, da estrutura do Governo Federal.

O grande acervo acumulado pela REDUC não tem sentido se não for acessado e consultado pelos *policy makers* e pelos usuários em geral. Por isso, a partir da primeira metade dos anos 90 do século passado, o esforço voltou-se para a visibilidade e acessibilidade da rede. No Brasil, a Fundação Carlos Chagas assumiu a coordenação do projeto de expansão da rede. No entanto, em que pese a competência e o esforço dessa Fundação, as dificuldades têm sido grandes, especialmente por causa do crescente volume da produção acadêmica brasileira na área de educação e pelos recursos sempre aquém das necessidades. Cada trabalho – de professores dos centros conveniados e de alunos de programas de pós-graduação da área, indicados por comitê local – deve ser depositado para a elaboração das respectivas RAEs.

Em suma, a REDUC é um sistema latino-americano de coleta de dados, informações e análises sobre educação, pondo-os à disposição dos usuários. Uma rede como esta permite que as discussões educacionais tenham a identidade da região, na medida em que permite estabelecer uma verdadeira rede de reflexão idiossincrática, isto é referenciada na singularidade dos contextos específicos.

Nos primeiros anos de sua existência, a REDUC conformou-se como uma rede, materializada na produção dos Resumos Analíticos de Educação (RAEs); numa segunda etapa de sua trajetória, evoluiu para a microfilmagem dos textos originais resumidos nos RAEs e, finalmente, tornou-se uma rede no sentido contemporâneo da palavra, isto é, tornou-se uma rede virtual com todos os recursos das TICs.

Referenciado na discussão teórica sobre redes e sobre redes sociais do início deste texto, pode-se afirmar que a REDUC é uma rede social, portanto, uma rede no bom sentido da palavra. E este primeiro julgamento de qualidade pode ser feito com base no fato de que a REDUC conseguiu concretizar um sistema de informação regional sobre educação no subcontinente latino-americano. Contudo, há outros aspectos que merecem destaque e, portanto, serão comentados.

1.º) Progressivamente tem tido sucesso no estabelecimento de uma gestão cooperativa entre os Centros Associados, os Especialistas e os Difusores, ainda que os últimos só tenham merecido maior impulso da rede mais recentemente.

2.º) Com todas as dificuldades, a REDUC tem colaborado para uma maior visibilidade das pesquisas, dados, informações e questões educacionais da América Latina. Esta é uma área da investigação científica que sempre contou com a me-

nor parte dos financiamentos das agências de fomento, certamente por causa de sua invisibilidade e/ou desqualificação pelos ocupantes dos postos estratégicos nessas agências.

3.º) Complementarmente à colaboração que tem prestado à pesquisa educação destacada no item anterior, de certa forma, a REDUC tem colaborado, também, pelo reconhecimento e pela valorização do pesquisador da educação.

4.º) Historicamente, nas pesquisas educacionais latino-americanas vinham predominando um relativo ensaísmo, uma espécie de impressionismo carente de bases empíricas. Aliás, certamente por causa desta tradição, ainda se manifesta na área certa aversão à empiria, com base, também, numa confusão da crítica ao positivismo, ao funcionalismo e ao cartesianismo com a utilização de dados da realidade. A REDUC vem colaborando com a superação desse equívoco investigativo nas ciências sociais, em geral, e nas ciências da educação em particular.

No entanto, a rede ainda enfrenta grandes desafios em seu desenvolvimento. Dentre eles, em primeiro lugar, merece um destaque especial, a tentativa de aproximar pesquisadores e *policy makers*, isto é, em fazer com que os resultados da pesquisa educacional pesem, de fato, na formulação das políticas educacionais da região. Em segundo lugar, os baixos índices de acesso às bases de dados da REDUC certamente devem ser debitados aos limites de recursos para um maior desenvolvimento das políticas previstas, na criação da rede, para os Centros Difusores.

Segundo os pesquisadores em Biblioteconomia, a REDUC pertence ao universo das redes de informação que, por sua natureza, exercem as funções de aquisição, organização e disseminação de informações, até a garantia de que elas cheguem aos usuários. Segundo Maria Inês Tomaél, o Brasil participa de 41 redes dessa natureza. Esta pesquisadora ainda destaca que:

De acordo com essa demarcação, uma rede de informação é tradicionalmente um grupo de unidades e serviços de informação voltado para um interesse comum, que pode ser a compilação de uma base de dados, um sistema cooperativo de catalogação, entre outras atividades, sendo seu ponto focal o compartilhamento de recursos e a cooperação em serviços e produtos. Enfim, é um arranjo formal que reúne várias organizações engajadas para a consecução de objetivos comuns, buscando a troca de informações, materiais e/ou serviços (Katz, (1997, v. 2, p. 61, cit. por Tomaél, 2005, p. 3).

Uma coisa é certa, como as redes de informação, a REDUC tem se constituído como uma importante rede de informações no campo da Educação latino-americana, certamente com destaque para a maior contribuição do subcontinente ao pensamento pedagógico mundial, que é a Educação Popular.

7. A Rede Ibero-Americana de Investigação em Políticas Educativas (RIAIPE)

Em 2006, um conjunto de nove centros de investigação, reunindo cientistas (e militantes) sociais de diferentes campos – educação, sociologia, antropologia, ciência política, economia – e de diferentes países (Argentina, Brasil, Espanha, México, Paraguai e Portugal)¹⁶, apresentou uma proposta de constituição de uma Rede Iberoamericana de Investigação em Políticas de Educação (RIAIPE) ao Programa Ciência e Tecnologia para o Desenvolvimento (CYTED), existente no âmbito da Organização dos Estados Iberoamericanos (OEI). Aprovado para financiamento durante um período de quatro anos, a Rede iniciou os seus trabalhos no início de 2007.

A rede RIAIPE teve como objetivo central coordenar a investigação no campo da análise das políticas educativas, que as equipas que a integraram desenvolveram. Pretendendo construir um quadro teórico e analítico que permitisse mapear e analisar as políticas públicas de educação das últimas décadas – tanto as conduzidas pelos governos, como as propostas e projetos das mais influentes agências globalizadoras ou dos movimentos sociais e administrações locais, a Rede estabeleceu como objetivo geral o de reforçar (e coordenar) a investigação realizada sobre os impactos da globalização nas políticas públicas de educação, em particular nos domínios da inclusão e da equidade, nos países integrantes do espaço ibero-americano a que as equipas integrantes pertenciam. Tomando como referência esse mapeamento, pretendeu-se desenvolver um conjunto de indicadores que privilegiassem as dimensões da inclusão e da equidade nas políticas públicas, que pudessem ser apresentados em contraposição a indicadores hegemónicos construídos no âmbito de organizações como o Banco Mundial ou a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), usados até à exaustão em relatórios, exames e inquéritos estatísticos comparados, e que hoje se tornaram um influente instrumento de regulação das políticas públicas.

A Rede propiciou a criação de fortes laços de cooperação científica e académica, assim como o desenvolvimento de novos projetos, tanto de natureza bilateral como multilateral. O resultado mais importante do trabalho desenvolvido foi, sem dúvida, a transferência de conhecimentos entre as equipas, em termos de epistemologias, metodologias e práticas. Essa aprendizagem recíproca permitiu fortalecer a formação avançada¹⁷, a participação dos investigadores em congressos e seminários internacionais e aumentar as publicações das equipas e consequentemente o impacto no seio das suas comunidades científicas.

Terminada a ligação ao Programa CYTED, houve que procurar outras fontes de financiamento. O programa Alfa, programa da Comissão Europeia que tem

como objectivo principal fomentar a cooperação entre Instituições de Ensino Superior (IES) da União Europeia e da América Latina, foi a alternativa procurada, permitindo alargar a Rede¹⁸ e construir um projeto de intervenção forte, que possa contribuir para a melhoria da qualidade, pertinência e acesso ao Ensino Superior na América Latina, bem como para o processo de integração regional na AL, propiciando o avanço para a criação de uma área comum de Ensino Superior na região e potenciando as suas sinergias com o sistema universitário da UE.

Ao considerar a desigualdade e a exclusão como determinantes na tendência das políticas de equidade e inclusão nas IES da região da AL, aborda-se a problemática com uma perspectiva que emane do interior dos sistemas de educação superior nacionais (políticas de inclusão nas IES, sistemas de governo, pertinência dos programas universitários, projetos de vinculação) e também, de acordo com a dinâmica externa e o contexto global no qual nos movemos, da necessidade de manter um elevado grau de colaboração entre as IES para reconhecer as diferentes dimensões do problema (falta de uma agenda comum para a equidade, políticas e normas comuns adequadas a cada contexto, implementação de atividades de diagnóstico temático paralelas). Isto pode permitir identificar as suas causas, os fatores determinantes e o impacto futuro na região, a fim de superar a desigualdade e exclusão como estratégia para alcançar o desenvolvimento sustentável das sociedades.

Neste cenário, a ação que propomos no âmbito do projeto Riaipe3 adequa-se ao objetivo do Programa Alfa III: reforma e modernização das instituições e dos sistemas de Educação Superior nos países beneficiários, prestando especial atenção aos grupos menos favorecidos ou vulneráveis e aos países mais pobres da região. O objetivo geral do projeto prende-se com o incremento substantivo e melhora qualitativa da equidade e pertinência social para a coesão social nas IES da AL, tendo como objetivo específico o desenvolvimento do Programa Marco Interuniversitário (PMI) com estratégias institucionais comprovadas para favorecer a transformação estrutural das IES da AL através de modelos de intervenção que permitam melhorar a pertinência das funções universitárias no desenvolvimento social equilibrado, potenciando a equidade e a coesão social¹⁹.

A proposta RIAIPE3 situa as próprias universidades no centro nevrálgico das mudanças nos sistemas de Educação Superior convertendo-as em agentes ativos dos processos de coesão e desenvolvimento a partir de uma perspectiva de conhecimento situado nos planos local, nacional, regional e internacional.

A lógica das ações é dirigida ao fortalecimento e consolidação (*empowerment*) das universidades como agentes sociais e ao reforço das suas estruturas, suas possibilidades e sua coordenação para estabelecer critérios de elevado impacto social, ao mesmo tempo em que pretende se estabelecer como ponto de referência para outras redes, instituições e agentes sociais.

8. Conclusão

Este breve e incompleto relato de algumas das redes, que constituem nódulos centrais na construção das Ciências Sociais modernas na região, indica-nos que o modelo de trabalhar em rede, com os desenvolvimentos da globalização, adquiriram uma predominância extraordinária no solo latino-americano, se não, no mundo inteiro.

Alguns dos mais importantes desenvolvimentos jurídico-legais e internacionais da região, como o Mercosul, impulsionaram essas de redes institucionais e os modelos de colaboração inter-regional de modo fenomenal, impensáveis, talvez, décadas atrás.

Queríamos pensar que esse produto colaborativo vá mais além dos projetos de governo, inclusive das ações e reações ao Neoliberalismo na região, dando-nos, talvez, uma opção para imaginar mais e melhores políticas educacionais críticas e emancipatórias e uma Ciência Social a serviço dos povos da América Latina e, não, dos mercados ou governos do subcontinente.

Como afirma Moacir Gadotti, e queríamos concluir com as palavras dele, fazendo-as nossas:

Desde seus primeiros escritos, Freire considerou a escola como algo muito mais importante que as quatro paredes que a sustentam. Criou os "Círculos de Cultura" como expressão dessa nova pedagogia que não se reduzia à noção simplista de "aula". Na atual sociedade do conhecimento isso é muito mais certo, uma vez que agora o "espaço escolar" é muito maior do que a escola. Os novos espaços de formação (meios de difusão, rádio, televisão, vídeos, igrejas, sindicatos, empresas, ONGs, círculo familiar, Internet ...) estendem a noção de escola e de aula. A educação se tornou comunitária, virtual, multicultural e ecológica e a escola se estende à cidade e ao planeta. Hoje se pensa em rede, se investiga em rede, se trabalha em rede, sem hierarquias. A noção de hierarquia (saber-ignorância) é muito cara na escola capitalista. Ao contrário, Paulo Freire insistia na conectividade, na gestão coletiva do conhecimento social, que deve ser socializado de maneira ascendente. Não se trata de ver somente a "Cidade Educativa" (Edgar Faure), mas de vislumbrar o planeta como uma escola permanente (Gadotti, s/d, p.62).

Notas

¹ Este texto, escrito a seis mãos, contou com a colaboração de José Beltrán, da Universidade de Valência (Espanha), para a tradução para o espanhol. Para esta tradução, contou-se também com a colaboração de Maria Eulina Pessoa de Carvalho, da Universidade Federal de Paraíba (Brasil). A parte escrita em castelhano por Carlos Alberto Torres, foi traduzida para o Português, por José Eustáquio Romão.

² Prefiro, como Paulo Freire (1981, p. 79), "mediatização" em lugar de "mediação", para distinguir superação do imediato pelo mediato de intermediação, ponte entre dois polos de conhecimento ou de atuação.

- ³ O recente desaparecimento do politólogo Guillermo O´Donnell, cujo trabalho sobre os novos autoritarismos produziu muitos livros únicos na região e catapultou as ciências políticas latino-americanas a um lugar muito especial nos debates internacionais, merece ser reconhecido neste texto. Guillermo foi, com justiça, eleito por sua distinção acadêmica e calor humano de sua pessoa. Presidente da *International Political Association* (IPSA) entre 1988 e 1991, distinção que nenhum acadêmico latino-americano em Ciência Política obteve. Entretanto, em outra ciência social, Sociologia, foi Fernando Henrique Cardoso, Presidente do Brasil no período de 1995 a 2003, foi também distinguido como um dos sociólogos mais importantes do mundo, tendo sido nomeado presidente da *International Sociological Association* (ISA), de 1982 a 1986. Não cabe dúvida alguma de que entre as maiores e melhores contribuições das ciências sociais latino-americanas estão os livros de Guillermo O´Donnell *Modernización y autoritarismo* (Buenos Aires: Paidós, 1972) e *Estado Burocrático-Autoritário* (Buenos Aires: Belgrano, 1982), além, certamente, do livro que marcaria os debates sobre a teoria do desenvolvimento, na região e no mundo inteiro, *Dependência e desenvolvimento na América Latina*, de Fernando Henrique Cardoso e Enzo Faletto (México: Siglo XXI, 1990).
- ⁴ Luiz Suárez López foi um dos jornalistas socialistas e republicanos que trabalhou infatigavelmente pela revolução latino-americana, tendo entrevistado Che Guevara na Bolívia, Fidel Castro em Cuba, Salvador Allende no Chile, Nikita Krushev, e foi fundador e presidente da Associação Latino-Americana de Jornalistas.
- ⁵ Esta seção, a cargo de Carlos Alberto Torres, recolhe vários de seus trabalhos anteriores, especialmente o texto publicado como "Grandezas e misérias da educação latino-americana no século XX", in Torres, C. A. T. (org.). (2002). *Paulo Freire y la Agenda Latinoamericana en el Siglo XXI*. (pp. 23-46). Buenos Aires: CLACSO.
- ⁶ O diagnóstico do Banco Mundial para o período de 1970-1987 mostra que dos 17 países mais endividados do mundo, 12 estavam na América Latina (Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Equador, Jamaica, México, Peru, Uruguai e Venezuela) (WORLD BANK, 1989).
- ⁷ A importância da dívida externa para o desenvolvimento econômico não pode ser subestimada. A Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) estimou que no ano de 1987, por exemplo, os países da região em seu conjunto transferiram para o exterior um montante equivalente a 2% do Produto Interno Bruto (PIB) regional, para pagar serviços da dívida (CEPAL, 1987).
- ⁸ Usamos a expressão inadequada de "analfabetismo absoluto" apenas para diferenciá-lo do analfabetismo funcional, para traduzir melhor a ideia que está no original em espanhol. Esta parte do texto foi escrita por Carlos Alberto Torres, em castelhano (nota de J. E. Romão).
- ⁹ O material desta seção provém do site de CLACSO e outros textos consultados.
- ¹⁰ Carlos Alberto Torres coordenou a Comissão de Educação e Sociedade do CLACSO no período de 1998-2003.
- ¹¹ Uma descrição pormenorizada dos serviços, programas e contribuições do CLACSO pode ser encontrada no site <http://www.clacso.org.ar/inicio/inicio.php>, consultado em 11/01/2012.
- ¹² Para uma descrição detalhada, veja-se <http://www.flacso.org/m> consultado em 11/01/2012.
- ¹³ Medina Echavarria teve um papel importante como exilado no México, contribuindo para o então recém-criado Instituto de Pesquisas Sociais (1939, para o Instituto de Pesquisas Filosóficas (1940) ambos na Universidade Nacional Autónoma de México (UNAM) y para o Fundo de Cultura Econômica. Nesta importante editora, Medina Echavarria, que coordenava a seção de Sociologia, traduziu o primeiro volume de *Economia e sociedad*, coordenou a edição e escreveu o prólogo da que seria a primeira tradução, em qualquer idioma, da obra de Weber, a partir de sua versão alemã de 1922.
- ¹⁴ A FLACSO tem uma estrutura organizativa em três níveis: Órgãos de Governo, Secretaria Geral e Unidades Acadêmicas. Órgãos de Governo incluem a Assembleia Geral, o Conselho Superior, O Comitê Diretivo e os Conselhos Acadêmicos de Sedes.
- ¹⁵ A participação da equipa do Paraguai (Universidade Católica de Assunción, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas) durou apenas alguns (poucos) meses. Em Maio de 2007, foi admitida uma equipa do Chile e, em Novembro do mesmo ano, duas novas equipas, uma do México e outra do Uruguai. A composição da Rede no início de 2008 era a seguinte: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, ULHT (Lisboa), de Portugal, coordenadora; Instituto

Paulo Freire, IPF (S. Paulo), Universidade Federal da Paraíba, UFPB (João Pessoa), Universidade Metodista de S. Paulo, UMESP (S. Bernardo do Campo) e Centro Universitário 9 de Julho, UNINOVE (S. Paulo), do Brasil; Universidade Autónoma do México, UNAM (cidade do México) e Universidade de Guadalajara, do México; Instituto Paulo Freire, IPF (Buenos Aires), da Argentina; Universidades de Barcelona e de Valencia, de Espanha; Universidade de Ciências da Informática, UCINF, de Santiago do Chile; Universidade da República (Montevideú), do Uruguai.

¹⁶ Principalmente ao nível dos doutoramentos, como ocorreu nas universidades de Barcelona, Valência, Universidade Lusófona, Nove de Julho, Federal da Paraíba, Federal da Bahia, Tres de Febrero, Guadalajara e Nacional Autónoma do México.

¹⁷ Na nova rede, designada RIAIPE3, participam diversas instituições da UE e AL: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (coordenador) e Centro de Estudos Sociais (Universidade de Coimbra) Portugal; Universitat de Barcelona e Universidad de Valencia (Espanha); Université Lumière Lyon 2 (França); Universiteit Voor Humanistiek (Holanda); Università degli Studi della Toscana, Itália; University of Brighton (Reino Unido). Da América Latina: Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de la Plata/Instituto Paulo Freire, Universidad Nacional de San Martín e Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina; Universidad Loyola de Bolivia, Bolivia; Universidade Federal da Bahia, Universidade Nove de Julho e Universidade do Sul de Santa Catarina, Brasil; Universidad de Ciencias de la Informática, Chile; Universidad de Nariño e Universidad del Rosário, Colômbia; Universidad de Costa Rica, Costa Rica; Universidad de La Habana, Cuba; Universidad de El Salvador, El Salvador; Centro Universitario de Occidente (Universidad de San Carlos de Guatemala), Guatemala; Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Honduras; Universidad Autónoma de México e Universidad de Guadalajara, México; Universidad Autónoma de Asunción e Universidad Nacional de Asunción, Paraguai; Universidad Nacional Agraria La Molina, Perú; Universidad de la Republica, Uruguai. Participam como associados a Università di Bologna, Itália, a Universidade Federal da Paraíba, Brasil, e a Organização dos Estados Iberoamericanos.

¹⁸ O website www.riaipe-alfa.eu possui ampla informação sobre a atividade desenvolvida e os produtos do trabalho realizado.

Referências Bibliográficas

- Both, E. (1976). *Família e rede social*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Castells, M. (1999). *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1981). *Pedagogia do oprimido*. 10. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Franco, R. (2007). *La Flacso Clásica (1957-1973): Visicitudes de las Ciencias Sociales latinoamericanas*. Santiago de Chile: FLACSO-Chile.
- Gadotti, M. (2006). La pedagogía de Paulo Freire y el proceso de democratización en el Brasil: Algunos aspectos de su teoría, de su método y de su praxis, in (Yuste, Ana, coord.) *Educación, ciudadanía y democracia*. (pp. 36-64). Barcelona: OEL-Octaedro, [Disponível em <http://www.paulofreire.org>, consultado em 22 de Outubro de 2011].
- Giddens, A. (1996). *Para além da direita e da esquerda*. São Paulo: Ed. UNESP.
- Goldmann, L. (1967). *Sociologia do romance*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Goldmann, L. (1970). *Structures mentales et création culturelle*. Paris: Anthropos.
- Goldmann, L. (1972a). *A criação cultural na sociedade moderna*. São Paulo: DIFEL.
- Goldmann, L. (1972b). *Dialética e ciências humanas*. Lisboa: Presença, (2 vols.).
- Goldmann, L. (1973). *Crítica e dogmatismo na cultura moderna*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Goldmann, L. (1978). *Épistémologie et philosophie politique*. Paris: Denoël/Gonthier.
- Goldmann, L. (1979). *Dialética da cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Goldmann, L. (1980). *Recherches dialectiques*. Paris: Gallimard.
- Mendes, M. (2009). Os sete pecados da governação global: Paulo Freire e a reinvenção das possibilidades de uma pedagogia democrática e emancipatória da educação, *Revista Lusófona de Educação*, 14, 61-76.
- Suárez, L. (1980). *Entre el fusil y la palabra*. México: UNAM.

Torres, C. A. (2002) Grandezas y miserias de la educación latinoamericana en el siglo veinte. In Torres, C. A. (comp). *Paulo Freire y la Agenda de la Educación Latinoamericana en el Siglo XXI*. (pp. 23-46). Buenos Aires: CLACSO.

Tomaél, M. I. (2005). Redes de informação: o ponto de contato dos serviços e unidades de informação no Brasil. *Informação & Informação*, 1/2, (X), 37-45.

Verón, E. (1970). *Ideologia, estrutura e comunicação*. Rio de Janeiro: Cultrix.

Carlos Alberto Torres

Professor da Universidade da Califórnia, em Los Angeles (UCLA),
Estados Unidos.
catnova@aol.com

José Eustáquio Romão

Professor na Universidade Nove de Julho (UNINOVE),
em São Paulo, Brasil.
jer@terra.com.br

António Teodoro

Professor na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
(ULHT), em Lisboa, Portugal. Director do Instituto de Educação na ULHT.
teodoro.antonio@gmail.com