

Pedagogia Alternativa nos Movimentos Sociais

Ângela Randolpho Paiva*

Resumo:

O artigo tem por objetivo apontar como a importância da participação em movimentos sociais pode representar uma instância de grande aprendizado cívico. Defende-se a hipótese de que há formas de pedagogia cívicas que não estão atreladas à educação formal nem à cultura política de tradição de forte participação. O engajamento em si em movimentos sociais representa pedagogia alternativa fundamental para o exercício da democracia na sua reconstrução democrática e na demanda pela expansão dos direitos.

Palavras-chave: participação – cultura cívica – pedagogia – cidadania

* Doutora em Sociologia pelo IUPERJ, (1999), Mestre em Sociologia (IUPERJ-1994) e mestre em Educação (Universidade de Connecticut - EUA, 1978). Graduação em Letras - Literatura e língua inglesa pela Universidade de Santa Úrsula (1972). Pós-Doutorado na Faculdade de educação da Unicamp (2011). Professora do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e pesquisadora do NIREMA - Núcleo Interdisciplinar de Reflexão e Memória Afrodescendente, do qual foi uma das fundadoras. Pesquisas realizadas na área de direitos humanos, religião e política, relações raciais e movimentos sociais, juventude e ação afirmativa. Foi diretora do Departamento de Sociologia e Política de 2007 a 2011 e é a atual diretora da Cátedra Fulbright PUC-Rio. Email: apaiva@puc-rio.br

Abstract:

The article aims to show how the importance of participation in social movements may represent an instance of great civic learning. It defends the hypothesis that there are forms of civic pedagogy that are not related to formal education neither to political culture tradition of strong participation. The engagement itself in social movements represents an important alternative pedagogy to the practice of democracy in its democratic reconstruction and in demand for the expansion of rights.

Keywords: participation – civic culture – alternative pedagogy – citizenship

Introdução

Pedagogia está comumente ligada à ideia de cultura escolar. Civismo está associado a sociedades em que há forte cultura política de participação e engajamento na esfera pública. A educação, por outro lado, nas mais variadas interpretações teóricas, foi sempre considerada pré-condição para o exercício da cidadania e para a participação cívica. Vai ser explorada nesta análise a ideia de uma *pedagogia cívica*, que não precisa estar relacionada nem à existência de uma cultura escolar consolidada, nem ao clássico conceito de civismo que se supõe estar presente na cultura política das sociedades com forte engajamento da sociedade civil. Parte, portanto, da hipótese de que a pedagogia cívica está fortemente imbricada nos processos de participação social e traduz um *aprendizado no processo*; independentemente da educação e da cultura política existentes na tradição do país (no caso em tela, o Brasil) o engajamento em práticas associativas, seja nos movimentos sociais, seja nas associações civis pode, em si mesmo, significar pedagogias alternativas para a participação cívica e para o exercício da cidadania.

O presente artigo vai, portanto, explorar essas ideias no contexto brasileiro em três momentos distintos: a) como a literatura trata da questão da participação cívica; b) como estas questões podem ser entendidas no Brasil, país de todos os déficits no que diz respeito à escolaridade e à participação cívica; c) qual aposta se pode fazer no momento de redemocratização, quando surgem arranjos institucionais que respondem às novas demandas de movimentos sociais e de formas associativas recentes, que trazem grande dinamismo para a esfera pública, e quando o sistema escolar precisa ainda de muito mais tempo para realizar a universalização efetiva da educação como direito social. Para isto, é preciso saber de onde estamos falando e como alguns conceitos norteadores ajudam na compreensão do fenômeno do processo de participação no atual contexto democrático brasileiro.

Falando de Educação e Direitos Humanos

A literatura sobre cidadania e direitos humanos demonstra unanimidade em apontar a educação formal como a condição *sine qua non* para a possibilidade efetiva da realização dos direitos. Marshall (1967) já há tempos dizia ser a educação um pré-requisito para a fruição dos três tipos de direitos analisados por ele, e Bendix (1996) analisou a importância da educação na construção dos Estados nacionais europeus. Leca (1995), por sua vez, apontou a educação como condição para que os indivíduos pudessem adquirir um “mapa mental” para o exercício da cidadania. Em todas estas análises, a educação, apesar de ser um direito social, seria a condição para que os direitos individuais ou civis, dentre os quais as várias liberdades individuais, pudessem ser usufruídas por esses sujeitos cognoscentes. Este foi um longo processo iniciado com a ruptura com o modelo de organização tradicional, que fez com que o indivíduo passasse a ser o elemento fundante nos novos acordos societários, como bem analisou Dumont (1993) acerca do surgimento do individualismo na modernidade. Para ele, é o momento em que o indivíduo passou a “atuar no mundo”, resultado

das várias rupturas que levaram a uma concepção revolucionária do acordo social.¹

Há uma forte convergência acerca do papel fundamental que foi a universalização da educação nas sociedades ocidentais modernas para que tal ruptura se realizasse. Ela possibilitou a efetivação da percepção de um indivíduo portador de direitos, direitos estes ligados a seu novo estatuto, de portador de uma liberdade negativa, fundamental para o exercício de sua autonomia. Dentre as suas liberdades individuais, estão os direitos a informação, liberdade religiosa, defesa, que vão levar a outro momento, que é sua liberdade de associação e de direito ao voto, quando se conquistaram gradualmente os direitos políticos. E a educação perpassa essas liberdades como o requisito para se atingir tal autonomia. De uma perspectiva bem distinta, Gramsci (1985) também vai falar do papel da escola e da sociedade civil não só como mantenedores da hegemonia de classe, mas também como o lugar em que se organizam formas de resistência no processo dialético sempre presente nas sociedades modernas.

Assim, o início do século XX foi palco de intensas conquistas dos vários tipos de direitos, desde o sufrágio universal, passando pelas demandas de direitos no mundo do trabalho, como os ligados às várias associações profissionais, e pela organização de novos partidos que exprimiam a pluralidade de interesses em países cujas democracias estavam se tornando cada vez mais complexas. Desde a década de 1960, porém, surgem os “novos” movimentos sociais, que traduziram esse momento de maneira exemplar: indivíduos com a consciência da sua carência vão se transformar no que Touraine (1984) chama do “novo ator” que expõe os conflitos latentes aí presentes. Para Touraine, essa consciência é condição mesma para a ação coletiva, e o período do pós-guerra foi terreno fértil para várias novas demandas. O que se deve enfatizar aqui é a importância da educação universalizada como o pano de fundo para que tal ação pudesse acontecer. Como lembra Morin (2003), a universalização do ensino médio na década de 1940, em países como França, Inglaterra e Alemanha, foi fator preponderante para os vários movimentos de juventude que iriam ocorrer na década de 1960. Pode-se mesmo dizer que a educação e a ideia de direitos passaram a ser uma equação virtuosa nas democracias modernas para o constante alargamento da esfera pública, possibilitando que sujeitos cognoscentes lograssem se concertar em movimentos sociais e associações com demandas específicas.

Dessa forma, a construção social da cidadania dependeu tanto da consolidação da democracia quanto da efetivação dos direitos civis e políticos para que os direitos sociais pudessem ser expandidos a grupos até então excluídos dos novos acordos societários. Não se vai entrar aqui nas várias formas de formação política desses países, mas deve ser ressaltado que mesmo nas democracias em que o credo liberal foi sempre a pedra fundamental para a formação dos arranjos sociopolíticos, como é o caso dos Estados Unidos e da Inglaterra, a educação foi um direito social adquirido há longo tempo. Assim, a implantação do sistema escolar público massificado trouxe profundas mudanças nos países de capitalismo avançado. E a educação foi um dos elementos-chave para a mudança de orientação de uma visão liberal para a ideia de um acordo societário com a presença de um Estado estrutu-

rador de direitos que provesse um mínimo de equidade. Esta é uma discussão complexa, muito bem analisada por vários teóricos, mas o que se quer enfatizar é a relação virtuosa entre educação e direitos em um processo inexorável que vai acionar várias mobilizações sociais, sob várias formas, na demanda por sua efetiva realização.

Como enfatizam Habermas (1984) e Hannah Arendt (1993), a igualdade de participação na esfera pública vai ser a condição para que indivíduos possam dela participar. E Habermas, ao analisar a participação em bases novas que foi possível com a revolução burguesa, explorou um conceito de grande importância heurística para análises posteriores, o da esfera pública: se essa igualdade era burguesa nos séculos XVIII e XIX, quando apenas pequenos grupos eram habilitados a daí fazer parte, a ideia de igualdade foi móvel de demandas de outros grupos no século XX, que vinham para a esfera pública demandar exatamente igualdade efetiva de *status*. Seyla Benhabib (1999) analisa os diferentes modelos de esfera pública – o republicano, na concepção de Hannah Arendt; o liberal, defendido por John Rawls, e o discursivo, trazido por Habermas –, e lembra que a questão da participação dos indivíduos, especialmente para este último, é a condição para a realização da modernidade. Enfatiza que, para Habermas, esta participação não é apenas política, mas também social e cultural.²

Esta ideia nos leva a outro aspecto que pode ser trazido para a discussão de direitos: se na década de 1950 havia a ideia predominante de que era preciso conquistar a homogeneidade para a fruição de direitos, ou seja, a ideia de todos iguais, a partir da década de 1960 passou a ser predominante a concepção de iguais na fruição de direitos, mas resguardado o *direito à diferença*. Essa ideia-força foi o móvel de mobilização de vários movimentos que surgiram para pedir o direito a ter essa identidade ressignificada: assim, preservar a diferença foi a demanda de movimentos muito exitosos, como os das mulheres, dos gays, e dos negros. E a equação entre a igualdade de direitos e o reconhecimento da diferença, tão bem registrada por Taylor (1994), quando analisa os desafios do multiculturalismo, é a síntese das novas demandas dos movimentos sociais a partir dos anos 1960.

Estes três componentes: igualdade de *status* na fruição de direitos, arranjo democrático cada vez mais complexo, e diferenças preservadas nessa esfera pública diferenciada são as condições ideal-típicas para a fruição da cidadania moderna. Os acessos à educação e à informação representaram o pano de fundo para que tal processo acontecesse, sendo mesmo a condição para esta realização em épocas mais recentes, com a emancipação da sociedade civil das esferas do mercado e do Estado, bem descritos por Cohen e Arato (1997). Assim, não se trata de entender a educação simplesmente como o mecanismo que as sociedades usaram na reprodução de sua dominação, tão bem analisada por Bourdieu, nem como o mecanismo automático para a construção social de uma cidadania efetiva. Ela deve ser entendida como condição para a construção de um ciclo virtuoso que possibilitou rupturas fundamentais no mundo ocidental moderno, cujas condições estavam dadas para a emancipação do indivíduo portador de direitos, um indivíduo que estava então em condições de se associar em torno de seus interesses específicos.

Pedagogia Cívica: Do que se Trata?

Foi Tocqueville (1987) o primeiro a ver a forma vigorosa das associações na sociedade americana: o espírito associativo que encontrou terreno fértil em uma sociedade cujo projeto, na sua gênese, pedia a associação livre dos indivíduos em torno de seus interesses, sendo a liberdade religiosa fator fundamental para a liberdade de filiação às diversas denominações, subentendia a autonomia para seu engajamento na comunidade religiosa e cívica. Mas o autor ressalta que o interesse individual era mitigado pelo espírito associativo das comunidades, o que gerava o “interesse bem-compreendido”, que tiraria os indivíduos de seu egoísmo para a participação no espaço público. Construía ainda um *ethos* associativo que, através de seus hábitos, costumes ou valores cultivados, tornaram-se uma segunda natureza para esses cidadãos, no que Tocqueville apropriadamente chamou de “hábitos do coração”. E o mesmo autor via a importância dada à educação pelos americanos como a preparação cívica necessária para a consolidação do próprio acordo societário democrático.³

Mas esta é uma descrição de outros tempos e muito também já se falou da perda desse espírito associativo na sociedade americana. Outros analistas resgataram o conceito em tempos recentes, em especial Putnam (1996). Ao fazer a análise das diferenças regionais italianas no que diz respeito às mudanças institucionais pensadas no país na década de 1970, constatou que as regiões da Itália tradicional responderam de maneira muito diferenciada. Nestas regiões, a cultura política é caracterizada pela hierarquia e subalternidade, bem distinta das regiões mais modernas e dinâmicas que já tinham tradição de participação, ou seja, que já tinham acumulado o que o autor chama de “capital social”. Nas regiões “não-cívicas” a vida política se organiza hierarquicamente, o conceito de cidadão é deformado, e a participação política é baseada na dependência, havendo uma apatia em relação à coisa pública. Putnam chega à conclusão de que Tocqueville tinha razão: a participação cívica depende de uma sociedade civil vigorosa, como ele percebeu nas diferenças regionais da Itália.⁴

E como esses conceitos de cidadania e cultura cívica podem ser utilizados na análise da realidade brasileira atual? Há validade heurística? Vai ser defendido que sim, e que em um país de tantos déficits, vai ser brevemente explorada a relação entre o processo de redemocratização e uma nova pedagogia cívica em curso no engajamento de atores nos movimentos sociais. Ainda que o Brasil ainda não tenha resolvido seus históricos déficits educacionais (a universalização do ensino fundamental veio combinada com sua precarização), a redemocratização do país traz alternativas pedagógicas no processo de engajamento em movimentos sociais ou associações da sociedade civil. Como defende McAdam (1982), o movimento social é uma interação de grupos organizados e o ambiente sociopolítico que se tenta mudar. Surge o que o autor chama de “processo de liberação cognitiva”, processo presente no engajamento em movimentos de ação coletiva. Vale dizer, surge o *aprendizado no processo* defendido aqui, uma vez que há a mudança da visão

de mundo naquele que se torna militante, como vai ser exemplificado mais adiante com movimentos sociais específicos.

Mas o que se entende aqui por pedagogia cívica? E como pode ser pensado em um país que é apático para reivindicar direitos, na análise de José Murilo de Carvalho (1991), ou ainda que há a ausência dele, em um “civismo predatório”, como registra Wanderley Guilherme dos Santos (1993). Estará em curso uma mudança no padrão da cultura política brasileira ou seguimos condenados aos mesmos males que persistem no acordo societário desde sempre? Parte-se, aqui, da hipótese de que o processo de redemocratização brasileiro trouxe mudanças significativas que devem ser analisadas em pesquisas empíricas. Como lembra Avritzer (2008), é preciso analisar os padrões da cultura política que vão se modificando no processo de redemocratização.

Também é preciso lembrar que o déficit de cultura cívica passado não pode ser tratado como um fator genético, como bem adverte Wanderley Guilherme dos Santos (1993, p. 105), ao rejeitar as análises da formação de nossa cultura política do jeitinho e da cordialidade como “o caráter nacional”. Para o autor, a cultura cívica de um país, ainda que demande uma estabilidade, está sujeita às “oscilações e, às vezes, substanciais transformações, obrigando assim que as premissas das políticas do governo sejam alteradas”. E são exatamente essas oscilações, mais presentes na abertura democrática, que trazem o questionamento de um acordo societário excludente, que representam o momento em que um novo civismo pode estar em curso. E surge um protagonismo renovado para a sociedade civil, pois como lembra Avritzer (2008), apoiando-se em Habermas, para a democratização plena é preciso que as instituições do Estado sejam cada vez mais limitadas por uma sociedade civil reivindicadora de cidadania.

Defende-se neste artigo a ideia de que este é um processo lento e que leva tempo para que novas práticas sejam alcançadas. Tal aposta vai estar relacionada na presente análise com a questão do déficit da educação pública brasileira, tão ligada ao processo de construção da cidadania como ferramenta essencial para as reais condições de uma cidadania efetiva e como requisito para a possibilidade de participação na esfera pública. E se hoje os indicadores educacionais ainda colocam o Brasil em uma triste posição no cenário mundial, o cenário democrático atual acarreta, em um processo dialético, uma esfera pública mais democrática, que *pode* vir a ser a arena das inúmeras reivindicações desses déficits falados acima. Neste processo, é preciso estar atento para não aclamar esses novos espaços discursivos como o lócus da virtuosidade, uma vez que práticas de uma cultura política tradicional usualmente coexistem com as novas. Mas tais práticas, sem dúvida, trazem as condições que levaram outros países a uma intensa participação cívica em contextos específicos.

Quando Maria Alice Rezende de Carvalho (2002) analisa os déficits de cultura cívica do Brasil, lembra que o processo de redemocratização trouxe novos sujeitos coletivos que provocaram transformações na cultura política existente. Assim, uma interpretação de falta de cultura cívica como um mal genético não gera condições para interpretar as mu-

danças estruturais que estão em curso na esfera pública brasileira. A autora enfatiza que as análises sociológicas devem atentar para a dimensão da *cultura*, que impõe novos desafios à teoria democrática contemporânea com a emergência dos novos atores coletivos. Esta dimensão cultural, associada ao que se enfatizou acima sobre a importância do *político*, é uma combinação necessária para a compreensão da pedagogia cívica em curso em vários movimentos e associações.

E cabem as perguntas: quais são as alternativas democráticas para a ampliação cognitiva deste possível novo ator? Será que as alternativas pedagógicas exploradas aqui podem cumprir o papel de maior participação cívica? Por último, esta pedagogia cívica é possível em novas arenas em disputas com a redemocratização?

Pedagogia Cívica em Práticas Democráticas

Na tentativa de explorar este conceito, defende-se que a pedagogia cívica se realiza quando há movimento associativo de atores da sociedade civil, enfatizado aqui com sua autonomia readquirida no processo de redemocratização. Há um processo de aprendizado em curso: os atores adquirem a consciência de seus interesses coletivos no momento mesmo da sua participação. Assim, a própria ação que se inicia *pode* ser pedagógica, permitindo nova ampliação de seu mundo cognitivo, não apenas com as experiências vividas, e com as estratégias pensadas, mas, principalmente, com os marcos interpretativos que são construídos e que fornecem novas visões de mundo para os atores. Estes marcos (*frames*) que constroem significados para a ação, podem denotar ainda uma mudança na construção de sua identidade, ou, como diria Habermas, podem levar à descolonização do mundo da vida, fornecendo novos esquemas interpretativos que darão significado à sua ação. Como defende Sidney Tarrow, e concordando com McAdam, “as pessoas se engajam em confrontos políticos quando mudam os padrões de oportunidades e restrições políticas e, então, empregando estrategicamente um repertório de ação coletiva, criam novas oportunidades que são usadas por outros, em ciclos mais amplos” (Tarrow, 2009, p. 38). Essa mudança de oportunidade política de que fala Tarrow foi fundamental, no caso brasileiro, para novas oportunidades de ação coletiva. Nesse processo, ainda segundo o autor, são formadas redes e conexões, que vão ser a base dos movimentos sociais.⁵

Assim, ao ser dado ao ator coletivo um novo “script”, como bem analisa Appiah (1994) o processo de construção de identidade coletiva de novos atores, vale dizer, quando narrativas fornecem maneiras de ser, e identidades, antes invisibilizadas pelas identidades dominantes, se formam dialogicamente, este pode ser o momento de nova orientação para a ação social. É um momento importante, quando a imagem distorcida do *self*, resultado de acordos societários excludentes, como analisado por Honneth, está em condições de se resignificar, superando assim as violações ocorridas nas suas relações sociais. Esta reconstrução se dá tanto nas relações primárias (no âmbito intersubjetivo dos afetos), quanto nas relações jurídicas (os direitos reconhecidos) ou, ainda, na dimensão da

comunidade (onde se realiza a solidariedade). Para Honneth, em cada uma dessas dimensões são construídas, respectivamente, a autoconfiança, o autorrespeito e a autoestima. O não reconhecimento dessas dimensões nas relações sociais vai corresponder à violação da personalidade, formando uma personalidade distorcida, sujeita a maus-tratos, exclusão e degradação, e ofensa em cada uma dessas dimensões. Dessa forma, esta tripla dimensão de mudança – a aquisição de autoconfiança, de autorrespeito amparado em novas legislações e de autoestima, quando sua identidade é reconhecida e legitimada – está presente nos movimentos sociais que lograram nova interlocução no espaço público.

Esse processo de reconhecimento pode ser encontrado na pedagogia cívica dos movimentos sociais. São vários os exemplos que podem ser trazidos, mas serão lembrados apenas três: a) o Movimento dos Direitos Civis, nos EUA, na década de 1950: foi um fator predominante nos relatos dos militantes, que descreviam a participação no movimento social como o momento em que se descobriu um novo caminho, um novo mundo, ou o novo “script” de Appiah;⁶ b) a emergência do Movimento dos Sem-Terra: nos depoimentos do filme “Terra para Rose” de Tetê Moraes, há o registro sempre presente dos acampados da Fazenda Anoni acerca do aprendizado em curso com a ação coletiva iniciada na ocupação. São falas contundentes do “processo de liberação cognitiva” pelo qual estavam passando, pois começam a ter consciência da importância da ação coletiva para a concretização de suas demandas; e c) o Movimento Negro Unificado: as principais lideranças do movimento negro descrevem muito bem o lento processo de construção de sua negritude na década de 1970, que estava então distorcida, como diria Axel Honneth (2003) pelo padrão de branquidade predominante. Foi o momento em que começaram a participar dos vários movimentos negros que se reorganizavam no final da daquela década com duas demandas específicas: a denúncia do racismo e a demanda por educação.⁷

São exemplos do aprendizado no processo, uma vez que é necessário romper com ideias centrais até então estabelecidas, nos casos citados acima, a desigualdade racial dos Estados Unidos, o acesso à terra negado e o celebrado padrão miscigenado brasileiro a ocultar as desigualdades raciais. Para isso, é preciso a racionalização do mundo da vida, no dizer de Habermas, cujo lócus é a sociedade civil, com práticas associativas que são a condição necessária para a construção de identidades que possam trazer novas pautas para a esfera pública. E os movimentos sociais cumprem essa função: ao pensarem em estratégias de ação coletiva, em novos *frames* para orientarem esta ação, que canalizam a percepção de algum tipo de carência ou conflito até então dissimulado, ocultado ou distorcido, é dado o início de um aprendizado que *pode* vir a ser o móvel de formas de participação em uma pedagogia cívica não associada ao sistema escolar.

Assim, tentando responder às perguntas feitas acima, pode-se dizer que o processo democrático em curso tem os ingredientes necessários para estas práticas pedagógicas para a participação cívica. Como lembra Gohn (2010, p. 40-42), os movimentos sociais geram solidariedade e coesão e o militante vai se transformando no ativista organizador. É uma observação que critica as análises de que não há possibilidade de associativismo em um país

escasso do capital social analisado por Putnam, em que as comunidades não se organizam em ações cívicas. Lembrando que práticas democráticas estabelecem processos dialéticos em que formas de resistência surgem a partir das condições de liberdade de ação auferidas nesse próprio estado democrático, há sempre a possibilidade indicada por Melucci de que conflitos latentes se manifestem nas relações sociais. Portanto, o objeto empírico a ser analisado deve ter como foco como se dá essa *produção social*: “a produção, enquanto ato social mediato, simbolicamente, é, portanto, o ponto de continuidade e de ruptura entre o agir humano e os outros sistemas viventes” (Melucci, 2001, p. 50), pois quando o autor fala de relações de produção social, quer ressaltar o dinamismo presente nas próprias formas de organização. E são estas relações que vão significar um “currículo” para o aprendizado.

Não se está tentando, nesta discussão, empreender uma análise sobre movimentos sociais, mas sim registrar como estes movimentos (o mesmo com as associações da sociedade civil) trazem formas alternativas para a construção de uma pedagogia cívica. É ressaltada a importância da redemocratização para a aposta que está sendo feita: se a história da nossa cultura política é escassa, não apenas como resultado da formação de nosso Estado-nação, que comportou longa vida para o regime escravocrata e para a concentração fundiária, e conviveu ainda com dois longos períodos de fechamento político na República, quando as promessas constitucionais por liberdade e igualdade foram revistas em nome da “segurança nacional”, é preciso lembrar que a sociedade civil que se organiza a partir da década de 1970 começa a formar novas “sociabilidades políticas”, no dizer de Ilse Scherer-Warren (1996). Foi o momento em que se organizaram vários movimentos de contestação tanto das estruturas fechadas do Estado autoritário, quanto das estruturas injustas de um crescimento sem redistribuição. O que a autora valoriza são as tensões que surgem quando os movimentos sociais questionam o arranjo societário excludente e autoritário.

Foi ainda o momento de novas formas associativas no mundo popular e nos setores médios da sociedade, no que Evelina Dagnino (1994) chamou de uma “nova cidadania” com a redemocratização e a nova Carta de 1988, ligada profundamente à experiência dos movimentos sociais na construção democrática. Quando a autora relaciona esta nova cidadania com a estratégia de construção democrática, enfatiza a relação necessária, o “nexo constitutivo”, entre as dimensões da cultura e da política.

E a ideia de direitos é reafirmada e reforçada nas práticas democráticas que se consolidam no espaço público com as agendas dos movimentos sociais. Vera Telles (1994) ao se perguntar como efetivar direitos em uma sociedade em que não foram conquistadas as mínimas igualdades civis e políticas, aposta que a luta por novos direitos dos movimentos sociais e associações diversas podem trazer a “reinvenção do princípio republicano”. Desta forma, as novas sociabilidades políticas, a cidadania ativa e a reinvenção republicana, mencionadas acima, convergem para a defesa que está sendo posta na presente análise; novas oportunidades políticas afetam profundamente a cultura política, propiciam novas formas de engajamento e trazem a possibilidade de mudança no processo dialético de reinvenção democrática.

Considerações Finais

Defendeu-se acima que pode haver pedagogia cívica descolada do grau de escolaridade quando há um contexto democrático para que práticas associativas possam surgir em novas formas de fortalecimento da sociedade civil. Esta equação é mesmo uma novidade na cultura política brasileira, desde sempre construída com uma forte presença do Estado a regular as demandas de grupos sociais específicos, cujos resultados estiveram no seu forte corporativismo, clientelismo e autoritarismo. Mas a aposta é uma mudança desta cultura política desde as demandas por redemocratização da década de 1970, quando atores importantes da sociedade civil, dentre eles a Igreja católica, as organizações profissionais como a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e a Associação Brasileira de Imprensa (ABI) e os sindicatos pautaram uma agenda para a redemocratização. Promoveu ainda a emergência de conflitos latentes, como a questão agrária ou habitacional dos centros urbanos, que foram trazidos para a esfera pública em formas associativas inteiramente novas, ou ainda quando novos grupos se organizaram em torno de questões de gênero, étnicas e orientação sexual.

Foi ressaltado também que todas estas novas questões representam arenas de luta tanto na dimensão cultural quanto na dimensão política, pois não se trata de criar nichos de resistência distanciados da esfera pública. Pelo contrário, há uma dupla pedagogia neste processo: tanto os atores aprendem novas formas de associação e de reivindicação, como a sociedade mais ampla aprende a conviver e ter de aceitar as novas questões que são problematizadas. E é por isto que se ressaltou a importância da confluência de práticas democráticas com uma sociedade civil revigorada para que a pedagogia cívica tenha algum êxito na sua realização. Estes novos atores adquirem uma “competência”, conceito caro à ideia de pedagogia, mas agora social.

Junho de 2013 pode ser considerado um momento exemplar para o que se analisou acima: o número de jovens que participaram pela primeira vez de um protesto pacífico na reivindicação de vários direitos – acesso ao transporte público, ao ensino, à moradia, à educação –, além das mensagens de que a política representativa está em xeque e deve ser analisada com cuidado pelas elites políticas do país, tinha como denominador comum a aprendizagem da participação, da reivindicação e do poder de se mobilizar para demandar. Pode ter sido o início de processos futuros que passarão por novas formas de mobilização e pela pedagogia cívica que se analisou acima.

Mas é igualmente importante o cuidado com as novas relações que se estabelecem nesse processo: é preciso ver se práticas antigas se apresentam com novos rótulos. Daí a necessidade constante de estudos empíricos para a análise das formas que se apresentam neste novo contexto de relações sociais muito mais complexas, porquanto mais democráticas. Não se trata, tampouco, de considerar a pedagogia cívica analisada aqui como a solução para nossos déficits profundos de educação. De qualquer forma, novas condições são dadas para que os atores da sociedade civil e o Estado mais poroso às demandas sociais estejam em condições de reinventar a cultura política do país.

Recebido em 05/12/2013
Aprovado em 09/12/2013

Notas

1. Para Dumont, há três grandes rupturas que vão definir a modernidade: a religiosa com a Reforma, a filosófica, com uma nova ontologia do indivíduo portador de direitos, e a política, com as Revoluções francesa e americana.
2. O conceito de Habermas de esfera pública vai ser muito criticado posteriormente, em especial por analistas dos estudos feministas. Mas como lembra Nancy Fraser (1997), é um conceito seminal para se pensar nas formas de organização de “espaços públicos” que vão demandar inclusão na esfera pública mais ampla.
3. Louis Dumont em *O individualismo* analisa como o protestantismo na sua concepção mais radical de Calvino traz o indivíduo religioso para *viver-no-mundo*, contrapondo-se as práticas religiosas de distanciamento das coisas mundanas para se atingir a salvação.
4. Ver o livro de Putnam, *Comunidade e democracia*, onde o autor faz uma importante análise dos fatores que fizeram com que políticas públicas pensadas para a Itália como um todo tiveram resultados bem distintos naquelas regiões onde já havia uma forte tradição de participação, o “capital social”.
5. Esta é uma discussão fascinante, mas foge ao escopo do objetivo proposto. Ver os textos de Ilse Scherer-Warren (1996) e Maria da Glória Gohn (2010) para a sistematização da discussão.
6. Na década de 1990, quando pesquisava o Movimento dos Direitos Civis nos Estados Unidos, tive acesso ao acervo das entrevistas dos militantes que protagonizaram o Movimento. Estas entrevistas foram feitas por Clayborne Carson da Universidade de Stanford. Ficou evidente o processo de aprendizado que foi o engajamento nas igrejas negras sulistas. Vários militantes falavam de um novo mundo que se abriu quando se envolveram no movimento. Para a discussão do Movimento dos Direitos Civis, ver Paiva (2003).
7. Ver o livro organizado por Verena Alberti e Amílcar Pereira (2007) para inúmeros depoimentos das principais lideranças negras brasileiras, que apontam a importância de estar associado a um “coletivo” para a construção de sua identidade negra.

Referências Bibliográficas

- ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amílcar (Orgs.). *Histórias do movimento negro no Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas/FGV Editora, 2007.
- ALMOND, Gabriel; VERBA, Sidney. *The civic culture revisited*. Londres: Sage Publications, 1989.
- APIIAH, Anthony. Identity, authenticity, survival: multicultural societies and cultural reproduction. In: Gutmann, Amy (Org.). *Multiculturalism*. New Jersey: Princeton University Press, 1994, pp. 149-165.
- ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993.
- AVRITZER, Leonardo. Cultura política, atores sociais e democratização. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, nº 28, 2009.
- BENDIX, Reinhard. *Construção nacional e cidadania*. São Paulo: Edusp, 1996.
- BENHABIB, Seyla. Models of the public sphere: Hannah Arendt, the liberal tradition and Jürgen Habermas. In: Calhoun, Craig (Ed.). *Habermas and the public sphere*. Massachusetts: The MIT Press, 1999, pp. 78-98.
- BOURDIEU, Pierre. *A reprodução*. São Paulo: Livraria Francisco Alves, 1975.
- CARVALHO, José Murilo. *Os bestializados*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- CARVALHO, Maria Alice Rezende de. Cultura política, capital social e a questão do déficit democrático no Brasil. In: Werneck Vianna, Luiz (Org.). *A democracia e os três poderes no Brasil*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2002, pp. 297-335.
- COEHN Jean.; ARATO, Andrew. Politics and the reconstruction of the concept of civil society. In: Honneth, Axel et al. (Orgs.). *Cultural-political interventions in the unfinished project of enlightenment*. Massachusetts: The MIT Press, 1997, pp. 121-142.
- DAGNINO, Evelina. Os movimentos sociais e a emergência de uma nova cidadania. In: Dagnino, Evelina (Org.). *Anos 90: política e sociedade no Brasil*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994, pp. 103-118.
- DUMONT, Louis. *O individualismo*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.
- FRASER, Nancy. *Justice interrupts*. Nova York: Routledge, 1997.
- GOHN, Maria da Glória. *Movimentos sociais e redes de mobilizações civis no Brasil contemporâneo*. Petrópolis: Vozes, 2010.
- GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.
- HABERMAS, Jürgen. *Mudança estrutural na esfera pública*. Rio de Janeiro: Tempo

Brasileiro, 1984.

HONNETH, Axel. *Luta pelo reconhecimento*. São Paulo: Editora 34, 2003.

LECA, Jean. Questions on citizenship. In: Mouffe, Chantal (Org.). *Dimensions of radical democracy*. Nova York: Verso, 1995.

MARSHALL, Thomas H. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

McADAM, Dough. *Political process and the development of Black insurgency*. Chicago: The University of Chicago Press, 1982.

MELUCCI, Alberto. *A invenção do presente*. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORIN, Edgar. *Cultura de massas no século XX*. (Vol. 2). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

PAIVA, Angela R. *Católico, protestante, cidadão*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

PUTNAM, Robert. *Comunidade e democracia: a experiência da Itália moderna*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 1996.

SANTOS, Wanderley G. *Razões da desordem*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

SCHERER-WARREN, Ilse. . São Paulo: Loyola, 1996.

TAYLOR, Charles. The politics of recognition. In: Gutmann, Amy (Org.). *Multiculturalism*. New Jersey: Princeton University Press, 1994, pp. 25-73.

TARROW, Sidney. *Power in movement*. Nova York: Cambridge University Press, 2008.

TELLES, Vera S. Sociedade civil e a construção de espaços públicos. In: Dagnino, Evelina (Org.). *Anos 90: Política e sociedade no Brasil*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1994, pp. 91-102.

TOCQUEVILLE, Alexis de. *Democracia na América*. São Paulo: Editora Itatiaia, 1987.

TOURAINÉ, Alain. *O retorno do actor*. Lisboa: Instituto Piaget, 1984.