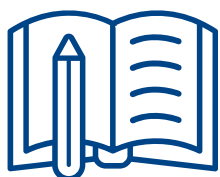




Mobilização Social pela Educação

Uma Análise da Literatura

NISIA WERNECK COORDENAÇÃO
Juliana Travassos, Leticia Miraglia
e Tatiana Silva



**DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
(CÂMARA BRASILEIRA DO LIVRO, SP, BRASIL)**

Werneck, Nísia

Mobilização social pela educação [livro eletrônico] : uma análise da literatura / Nísia Werneck ; coordenação Cláudia Sintoni ; colaboradores Juliana Travassos,; Leticia Miraglia, Tatianna Silva. -- 1. ed. -- São Paulo : Fundação Itaú Social, 2020.

684 Kb ; PDF

ISBN 978-65-86771-00-8

1. Educação 2. Educação - Aspectos sociais 3. Comunidades - Desenvolvimento 4. Mobilidade social 5. Participação do cidadão I. Sintoni, Cláudia.
II. Travassos, Juliana. III. Miraglia, Leticia. IV. Silva, Tatianna. V. Título.

20-35239

CDD-306.43

ÍNDICES PARA CATÁLOGO SISTEMÁTICO:

1. Mobilização social pela educação : Sociologia educacional 306.43

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964



INICIATIVA
Itaú Social

Vice-presidente
Fabio Barbosa

Superintendente
Angela Dannemann

**Gerente de Pesquisa
e desenvolvimento**
Patrícia Mota Guedes

Coordenadora da pesquisa
Cláudia Sintoni

CRÉDITOS

Autor
Nísia Werneck

Colaboração
Juliana Travassos
Leticia Miraglia
Tatianna Silva

COMUNICAÇÃO

Coordenação de comunicação
Alan Albuquerque

Comunicação
Juliana Araujo

Identidade Visual
Rodrigo Souza

Design
Márcia Godoy
KMZ Comunicação

Revisão Ortográfica
Patrícia Logullo

04 NOSSO DESAFIO

01

07 Onde encontrar o conhecimento que estamos procurando?

- 13 A pergunta da sociologia: em busca da compreensão da identidade e de como se formam os movimentos sociais.
- 20 A pergunta da psicologia social: o que motiva o engajamento na ação coletiva
- 28 A pergunta da comunicação: como estruturar um modelo de comunicação capaz de responder ao seu papel estratégico no processo de mobilização?
- 34 A pergunta da ciência política: como estruturar intencionalmente um processo de ação coletiva?
- 38 A pergunta da gestão: quando os *stakeholders* se dispõem a agir?
- 44 Conclusão

02

45 Lições aprendidas

- 49 Origens
- 79 Ação
- 89 Resultados

03

91 Mobilização para a educação

- 91 Contexto: Mobilização social para a educação pública de qualidade
- 99 Mobilização e participação na educação

04


145 O uso de meios digitais e a mobilização social para a educação

- 145 Meios digitais como ferramentas de mobilização social
- 151 Tipos de mobilização social digital
- 154 Ativismo X “slacktivismo”
- 157 Limites da mobilização social digital
- 162 Oportunidades e desafios da mobilização social digital no contexto da educação
- 167 Conclusão

169 BIBLIOGRAFIA



Nosso desafio



Esta não é uma revisão da literatura como as tradicionais, destinadas a identificar, em alguma medida, o “estado da arte” dos estudos sobre determinado tema ou explicitar a base teórica de um estudo científico. Ela se justifica a partir da constatação da importância da mobilização social e de estratégias participativas em diversas situações: no desenvolvimento de comunidades, na recuperação de desastres ou na resolução de conflitos (Olutokunbo *et al.*, 2015).

Nosso desafio foi buscar não uma, mas as várias respostas para uma questão bem concreta: como estudos de diferentes áreas de conhecimento podem apoiar o desenvolvimento de processos de mobilização e, ainda mais especificamente, a educação. Com base nos textos analisados, pretendemos **identificar persistências, evidências e achados que apoiem convocações específicas na área de educação e ampliem suas possibilidades de sucesso.**

O objetivo não dispensa o rigor na pesquisa, mas oferece um critério de seleção de estudos e nos dá a liberdade de unir conhecimentos gerados a partir de diferentes tradições e campos de investigação, somando as visões mais do que privilegiando uma delas.

As principais perguntas que nos animam são:

- Como e por que as mobilizações acontecem?
- Como tomam a forma que tomam?
- Quando e como movimentos de protesto provocam mudanças sociais significativas?
- Quais os fatores específicos que impactam uma mobilização comunitária efetiva?
- O que “funciona” na formação e sustentação de alianças e colaborações comunitárias?
- Qual é o papel das lideranças na construção e sustentação de esforços em toda a comunidade?
- Que estratégias garantirão que os líderes comunitários e os moradores da comunidade permaneçam engajados e ativos?
- O que podemos aprender com pesquisas sobre: capacidade organizacional, desenvolvimento de liderança, parcerias colaborativas, participação da comunidade na tomada de decisões, construção de coalizões e avaliação de esforços colaborativos.
- Como estruturar processos comunicativos, que mobilizem e sustentem ações coletivas, considerando, inclusive, as novas realidades e as redes sociais?

E, mais especificamente, no campo da educação:

- Compreendendo a importância da educação para a concretização de um projeto de nação, como evidenciar e construir publicamente a consciência de que ela é um projeto estratégico para um país e não apenas um serviço ofertado, seja pelo Estado, seja particularmente?
- Como formar líderes que sejam mobilizadores? Que planejem e considerem em suas ações estratégicas o engajamento das comunidades, dos professores e dos alunos nas transformações da educação?
- Como estruturar e articular no cotidiano ações estratégicas que considerem a mobilização das famílias, dos professores, dos alunos e das comunidades?
- Como engajar as famílias?
- Como engajar professores e estruturar processos participativos estáveis?
- Como garantir os espaços de participação e protagonismo dos alunos e estruturar discursos potentes que os sustentem?

Na primeira parte, exploramos os estudos sobre o tema mobilização social, seu conceito e suas principais abordagens, nos campos da sociologia, das ciências políticas, da psicologia, da administração e da comunicação. Na segunda parte, nos dedicamos a selecionar as lições aprendidas na análise da literatura. Na terceira, nos aproximamos do campo específico da educação, analisando e aprendendo com um conjunto de experiências já realizadas. Na quarta parte, estendemos mais sobre os desafios e as oportunidades dos novos meios de comunicação e interação, especificamente os digitais.

Nosso propósito é dar um passo inicial e abrir caminho para novos estudos que, aprofundando ou criticando este trabalho, contribuam para a prática e promoção de iniciativas de mobilização social para a educação.

ONDE ENCONTRAR O CONHECIMENTO QUE ESTAMOS PROCURANDO?

“É muito fácil esquecer a importância crítica do que estudamos. As pessoas que fazem movimentos sociais estão tentando mudar o mundo, tentando promover suas visões de paz, justiça e progresso social — às vezes com grande risco pessoal. Isso significa que começamos com assuntos investidos de emoção, importância, conflito e tensão desde o início. Espero que o trabalho dos estudiosos possa ser mais claramente animado pela importância de tais compromissos, tratando os enigmas da ação coletiva com a paixão empregada pelos ativistas em seus próprios esforços.” (Meyer et al., 2002)

A ruptura das barreiras entre as diferentes tradições e campos – da ação coletiva e do estudo sobre ela – é uma necessidade entre os acadêmicos estudiosos do tema, que buscam encorajar a construção de uma abordagem compreensiva e sintética. (Meyer et. al, 2002, McAdam et al. 1996)

“O estudo do protesto social sucumbiu às mesmas guerras disciplinares que atormentam a academia em geral.

Infelizmente, tais disputas são particularmente problemáticas nesse campo, historicamente localizado em várias disciplinas das ciências sociais e humanas. Os historiadores têm narrado as histórias de movimentos ou participantes específicos; os cientistas políticos analisaram o processo político e a política institucional; sociólogos e antropólogos estudaram as organizações que animam movimentos de protesto; e psicólogos estudaram as pessoas que montam movimentos de protesto. (...) A compreensão mais completa dos movimentos sociais exige a abertura de trincheiras disciplinares.” (Meyer et al., 2002)

“Há dois aspectos nas ciências sociais contemporâneas que militam contra a síntese acadêmica e a acumulação de conhecimento: (1) a natureza do trabalho acadêmico, cada vez mais insular e voltado para subáreas; e (2) as dificuldades inerentes e a falta de recompensas profissionais que encorajem esforços para fazer um inventário teórico/empírico. Juntos, esses aspectos produzem uma proliferação de conhecimentos especializados que pode acrescentar linhas ao currículo, mas pouco ao conhecimento geral.” (McAdam et al. 1996)

Observamos que, para a sociologia e a psicologia social, os movimentos sociais são uma realidade a ser conhecida e compreendida, sem que haja preocupação de formular uma metodologia para estimular seu desenvolvimento. Mas enquanto a sociologia se preocupa em dar uma explicação mais ampla, a psicologia social foca na motivação das pessoas para participar e agir. Outros autores, do campo da comunicação e da política, pretendem gerar uma metodologia, com base empírica, e sua intenção é apoiar aqueles que se dispõem a

desenvolver uma ação coletiva, para fazê-la funcionar. Hannah Arendt (Lafer, 1979) dizia que tudo pode eventualmente funcionar e principalmente pode funcionar para diferentes objetivos, nem todos eticamente defensáveis. Daí a preocupação em definir mecanismos de legitimação nos processos de mobilização, com a proposição de um horizonte ético e de objetivos e/ou atividades definidos de forma participativa.

Inserir na amostra alguns textos sobre gestão de *stakeholders*¹, com origem nos estudos de administração, teve um objetivo muito prático. Sua contribuição pode ser útil para entender os mecanismos de ignição da ação, um tema amplamente estudado nestes textos. Nosso desafio foi desenvolvido com a consciência de que isso era necessário, correndo o risco de incorrerem em algumas incompreensões, simplificações e alguns equívocos.

Nesta trajetória, encontramos uma nebulosa de termos para se referir ao que originalmente chamamos de mobilização social: movimentos sociais, organização para a ação coletiva, engajamento de *stakeholders*, comunicação pública. Para McAdam (McAdam *et al.* 1996), “cada um desses termos está intimamente identificado com uma subárea específica que é apenas uma parte do domínio acadêmico sobre o tema” (McAdam *et al.*, 1996). Todos têm sua especificidade, mas, ao analisarmos cada um, encontramos mais convergência que divergência, mais complementação que contradição, ainda mais quando aguçamos nossos ouvidos para escutar sem preconceito e sem competições desnecessárias, para encontrar em cada um deles as lições que podemos aprender para desenvolver um processo de mobilização pela educação.

1. Stakeholders são as pessoas ou grupos que impactam ou são impactadas pelas ações e decisões de uma empresa ou organização.

Conceitos de mobilização social e movimentos sociais

Os diferentes conceitos de mobilização e movimentos sociais, expressos nos estudos analisados, permitem identificar certas características comuns — o que funciona em defesa de nossa estratégia de integrar as contribuições das diversas áreas.

A primeira delas é que se trata de uma **ação coletiva ou um tipo de ação coletiva, não necessariamente o único**. (Wilkinson, 1971; Turner e Killian, 1987; Garréton, 2011; Greenberg, 2017)

Outro ponto de convergência é sua **orientação para a mudança social**, a favor dela ou de resistência a ela. (Wilkinson, 1971; Turner e Killian, 1987; Garréton, 2011; Greenberg, 2017; Jenkins, 1983). Diversos autores (por exemplo, Jenkins, 1983; Olutokumba, 2015) ressaltam que essa orientação deve ser consciente, implicando, portanto, um conhecimento da causa, sua realidade e as mudanças necessárias para a transformação desejada.

Essa mudança pretendida se consolida no **compartilhamento dos objetivos e do seu sentido**. Para Toro, mobilizar é convocar vontades para atuar na busca de objetivos comuns, sob uma interpretação e um sentido compartilhado. O autor resalta que, por ser uma convocação, é um ato de liberdade; por ser uma convocação de vontades, é um ato de paixão e, pelo propósito comum, é um ato público de participação (Toro, 2001).

Greenberg resalta que a *“mobilização da comunidade como uma teoria da mudança na comunidade emergiu da literatura de organização comunitária, sociologia, civismo e pedagogia crítica nos anos 70”* (Greenberg, 2017). Essas disciplinas encorajaram uma

consideração do contexto social, incluindo sistemas de poder e opressão que afetam as habilidades de indivíduos e comunidades para agir. Desde o início dos anos de 1990, a mobilização da comunidade tem sido aplicada a diferentes contextos, com objetivos distintos, partindo da constatação de que os indivíduos são mais propensos a mudanças de comportamento ou a reivindicações quando elas são desenvolvidas coletivamente.

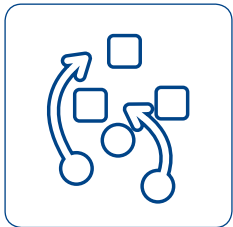
Uma quarta característica comum aos diferentes conceitos pesquisados é a de que **um processo de mobilização possui, pelo menos, um nível mínimo de organização** (Wilkinson, 1971; Turner e Killian, 1987; Garréton, 2011; Greenberg, 2017). **A mobilização social não é apenas organizada, mas organizadora**, uma vez que pode atuar na articulação e aliança entre grupos preexistentes (Gamson, 1975) ou criar alternativas para os interesses de grupos excluídos dos canais de participação já existentes (Jenkins, 1983, Perrow, 1977). O nível de organização (estruturada ou semiestruturada) e sua estrutura (centralizada ou dispersa) são temas sempre presentes nos debates sobre as condições de sucesso de um processo de mobilização (Jenkins, 1983).

A mobilização social é uma estratégia que organiza a comunidade para mudanças que demandam **médio e longo prazos** para se concretizarem. Essa é uma característica que distingue o que é uma mobilização do que não é. Se o propósito é passageiro, se o objetivo é a participação em uma manifestação pontual, estamos diante de um evento. A mobilização social só faz sentido, como estratégia para uma mudança que requer dedicação contínua, se se converte em um processo de transformação que produz resultados cotidianamente ao longo do tempo (Garreton, 2011; Toro, 2001).

Outra das características de um processo de mobilização é **a atuação de uma presença externa que reúne e mantém as pessoas unidas**. Discute-se o perfil e o modo de atuar desse agente, mas há consenso no fato de que qualquer apoio externo para a mobilização da comunidade seja fornecido com a intenção de construir a capacidade da comunidade de ser protagonista de seus processos de transformação, incluindo a definição de objetivos e a participação nas decisões (Greenberg, 2017). As comunidades e os participantes são agentes de mudança e não entes passivos, que são afetadas pela mudança (Oshodi, 2009; Hassan *et al.*, 2002).

Uma última característica envolvendo com alguma persistência as definições de mobilização é a **participação de diferentes partes interessadas**, o envolvimento de todas as partes relevantes para alcançar o objetivo comum (Olutokumbo *et al.*, 2015). De fato, Mehmood *et al.* (2002) citam uma condição para a participação efetiva de diferentes partes interessadas: a existência de interesses semelhantes.

A pergunta da sociologia: em busca da compreensão da identidade e de como se formam os movimentos sociais



Tradicionalmente, a pergunta que a sociologia busca responder sobre os movimentos sociais, visando à sua compreensão, diz respeito às razões e condições para sua emergência e às formas como se desenvolvem. Não há um propósito explícito de influir na sua formação. Eles são objetos de estudo e não de uma ação intencional. Assim, o desenvolvimento do conhecimento acompanha as mudanças que ocorrem nos próprios movimentos sociais.

Nos anos de 1960, surgiram movimentos com características próprias, diferentes dos tradicionalmente descritos nos estudos anteriores. Esses novos movimentos não se propunham à tomada do poder, não partiam de classes sociais, mas eram motivados por questões mais ligadas ao cotidiano de grupos específicos: raça e etnia (o movimento pelos direitos civis, especialmente os movimentos negros), gênero (feminismo) e estilo de vida (pacifismo e ambientalismo). Essas demandas, chamadas de “pós-materiais” por Inglehart (Inglehart, 1971), tiveram em comum a opção por formas diretas de ação política (fora de partidos) para se concretizarem e pela demanda por mudanças na vida social e na cultura, a serem alcançadas gradativamente pela persuasão e mudança cultural.

Diante dessas transformações na realidade – demandas presentes dos movimentos da década de 1960 – surgiram novas teorias para

explicá-las. Nos anos de 1970, três linhas teóricas se constituíram para compreender esses novos movimentos: a Teoria da Mobilização de Recursos, a Teoria do Processo Político e a Teoria dos Novos Movimentos Sociais.

As três teorias têm contornos distintos:

“A Teoria da Mobilização de Recursos focalizou a dimensão micro-organizacional e estratégica da ação coletiva. (...) Já a Teoria do Processo Político privilegiou o ambiente macropolítico e incorporou a cultura na análise. A Teoria dos Novos Movimentos Sociais, inversamente, acentuou aspectos simbólicos e cognitivos – e mesmo emoções coletivas –, incluindo-os na própria definição de movimentos sociais. Em contrapartida, deu menor relevo ao ambiente político em que a mobilização transcorre e aos interesses e recursos materiais que ela envolve”. (Alonso, 2009)

A Teoria de Mobilização de Recursos considera a decisão de agir como um ato de deliberação pessoal, baseada no cálculo racional entre benefícios e custos. A partir dessa decisão, aliada à presença dos recursos e de organização, se desenvolveria a ação coletiva.

A Teoria da Mobilização de Recursos teve pequena ressonância na Europa e quase nenhuma na América Latina. Nos Estados Unidos, seu impacto foi grande e imediato: cerca de 56% dos artigos publicados nas principais revistas norte-americanas de sociologia e ciência política, nos anos de 1970, recorriam a ela para a análise e compreensão dos movimentos.

TABELA 1 – Comparação entre a abordagem tradicional e a Teoria da Mobilização de Recursos

ARTES	TRADICIONAL	TEORIA DA MOBILIZAÇÃO DE RECURSOS
Base de apoio	Os movimentos sociais são baseados em populações descontentes que fornecem recursos e mão de obra necessários.	Os movimentos sociais podem ou não se basear em reivindicações dos possíveis beneficiários. Os constituintes conscientes podem fornecer importantes fontes de apoio, individual ou organizacional.
Estratégia e táticas	Os líderes do movimento social usam barganha, persuasão ou violência para influenciar as autoridades no sentido da mudança. As escolhas de táticas dependem da história prévia de relações com autoridades, relativo sucesso nos confrontos anteriores e ideologia.	A preocupação com a interação entre os movimentos e as autoridades é justificável, mas as organizações dos movimentos sociais têm outras tarefas estratégicas além dela. Por exemplo: mobilizar apoiadores, neutralizar e/ou tornar o público simpatizantes e desenvolver as transformações propostas para o alcance dos objetivos. Podem ocorrer dilemas na escolha das táticas, pois aquilo que pode servir para atingir um objetivo pode também entrar em contradição com o comportamento destinado a atingir outro objetivo. Além disso, as táticas são influenciadas pela competição interorganizacional e pela cooperação.
Relação com a sociedade em geral	Os estudos de caso têm enfatizado os efeitos do ambiente sobre as organizações do movimento, especialmente no que diz respeito à mudança de objetivos, mas têm ignorado, na sua maior parte, as formas pelas quais tais organizações do movimento podem utilizar o ambiente para os seus próprios fins.	A sociedade fornece a infraestrutura que os movimentos sociais utilizam. Os aspectos citados incluem meios de comunicação e despesas, os níveis de afluência, o grau de acesso aos centros institucionais, redes preexistentes e estrutura ocupacional e crescimento.

Muitas críticas foram feitas à Teoria de Mobilização de Recursos, principalmente pelos sociólogos mais à esquerda no mapa ideológico, que a acusam de trazer para a análise dos movimentos sociais uma estrutura de análise de organizações. Critica-se ainda o fato de ela pressupor um ator individual, sem levar em conta o problema da formação de uma identidade coletiva (Piven e Cloward, 1991) e por fazer uma análise conjuntural, sem vincular os movimentos a macroestruturas ou situá-los em processos históricos de longo alcance.

Em que pesem as diferenças significativas entre as três teorias, para o nosso propósito, é nas convergências entre elas e nas “correções”

que uma faz à outra que encontramos um terreno mais sólido para identificar o conhecimento que pode nos apoiar na busca de orientações para a ação. Por exemplo, para Tilly, um crítico da Teoria da Mobilização de Recursos, a emergência dos movimentos se dá pela combinação entre a inclusão a uma categoria e a densidade das redes interpessoais (Tilly, 1978). Contudo, a solidariedade não gera ação se não puder contar com “estruturas de mobilização”: recursos formais, como organizações civis, e informais, como redes sociais, que favorecem a organização. Mas, como ressalta Alonso (Alonso, 2009), tudo isso – e essa é uma das diferenças em relação à Teoria da Mobilização de Recursos –, a solidariedade e as estruturas de mobilização só constituem um movimento social diante de oportunidades políticas favoráveis.

Melucci, um representante da Teoria dos Novos Movimentos Sociais, define os movimentos sociais *“não como um agente, mas como uma forma de ação coletiva, que surge a partir de um campo de oportunidades e constrangimentos e que possui organização, lideranças e estratégias”* (Melucci, 1980). Com Melucci, as emoções reaparecem no debate, e ele explica a conversão de cidadãos comuns em ativistas por meio de um processo que envolve simultaneamente racionalidade e emoção (Alonso, 2009).

Ao analisar diferentes teorias², Jenkins sintetiza, afirmando (Jenkins, 1983):

- as ações do movimento são racionais, uma resposta aos custos e recompensas de diferentes níveis de ação afetivos;

2. As teorias citadas por Jenkins foram: Osberschal, 1973; Tilly, 1978; McCarthy e Zald 1973,1977; Gamson 1975; Jenkin 1981, Usseem, 1975; Paige, 1975; Schwartz, 1976; Ash-Gamer, 1977; Piven e Cloward, 1977.

- os objetivos básicos dos conflitos definidos pelos movimentos são interesses embutidos nas relações de poder institucionalizadas;
- as queixas geradas por tais conflitos são suficientemente onipresentes, e a formação e mobilização de movimentos dependem de recursos como redes de relacionamento, organização de grupos e oportunidades de ação coletiva;
- os movimentos sociais modernos contam, na maior parte dos casos, com estruturas formais, mais efetivas na mobilização de recursos do que os movimentos descentralizados e mais informais (nota-se uma tendência mais recente de criação de coletivos, alinhados aos movimentos estruturados, mas sem uma formalização);
- o sucesso do movimento é largamente determinado por fatores estratégicos e processos.

No Brasil, a Teoria da Mobilização de Recursos praticamente inexistiu explicitamente, mesmo porque a base teórica dos estudos aqui realizados foi confusa, recorrendo a categorias sem uma compreensão ampliada de suas consequências e citando autores divergentes (Gohn, 1997). Para Gohn:

“a produção brasileira sobre os movimentos sociais nas últimas duas décadas caracterizou-se por três pontos: primeiro, uma grande vitalidade de estudos de natureza empírico-descritiva, centrados nas falas dos agentes. (...) Segundo, uma certa divisão dos estudos nas áreas acadêmicas e a localização da maioria deles nos programas de pós-graduação no país. A antropologia estudou os movimentos sociais indígenas;

a política, a sociologia urbana e o planejamento urbano pesquisaram os movimentos sociais populares; o direito e a arquitetura acompanharam as questões ligadas à terra e à moradia etc. Terceiro, a utilização teórica do paradigma europeu, em suas várias vertentes, para a análise dos dados da realidade (Gohn, 1997).

Outra questão trazida pelos críticos da Teoria da Mobilização de Recursos está relacionada à necessidade de recursos e ao fato de que, originalmente, não se definiram quais eram os recursos e quais os mais importantes, nem quais são cruciais para a mobilização social, uma vez que é consenso que eles não se restringem aos recursos humanos e financeiros. Vários autores tentaram oferecer uma forma de classificação desses recursos. Rogers diferenciou os recursos instrumentais, usados diretamente na mobilização, dos infrarrecursos, que são condição para a aplicação dos recursos instrumentais (Rogers *et al.*, 2018). Jenkins distinguiu os recursos de poder, que fornecem os meios para controlar as ações, dos recursos mobilizadores, que incluem os recursos usados para mobilizar (Jenkins, 1983). Estudiosos mais recentes listaram recursos de tipos distintos: recursos morais, culturais, humanos, materiais e sócio-organizacionais, para conceituar a utilidade da teoria a partir de perspectivas mais amplas (Edwards e McCarthy, 2004).

Olutokumbo propõe uma extensa classificação dos recursos, de acordo com suas características, que inclui os demais citados pelos outros autores (Olutokunbo *et al.*, 2015).

Onde encontrar o conhecimento que estamos procurando?

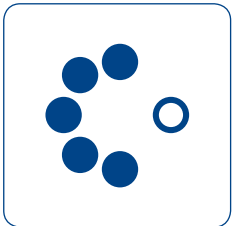
TABELA 2 – Tipos de recursos requeridos pelos movimentos sociais (Olutokunbo et al., 2015)

TIPO DE RECURSO	DESCRIÇÃO
Recursos humanos	Experiências, conhecimentos, trabalho, liderança e habilidade detidos e contribuídos por indivíduos membros de um determinado grupo de movimentos sociais, para o funcionamento adequado da mobilização, o progresso geral e o desenvolvimento de uma sociedade.
Recursos de capital	Espaço físico, dinheiro, equipamentos, ferramentas e quaisquer outras necessidades do processo de execução da missão do movimento de mobilização social. Não há instituição ou organização que possa sobreviver sem financiamento. Na ausência de recursos de capital, a eficácia de outros recursos se torna inútil ou completamente paralisada.
Recursos morais	Incluem apoio, endosso e validação, nas premissas de altruísmo, retidão, simpatia, espírito público, sentimento humano e valor compartilhado. Esses recursos geralmente pertencem e vêm de pessoas que não são afetadas pelo desafio atual ou contínuo, mas estão preocupadas e atentas às vítimas,
Recursos culturais	Envolvem o uso de artes, música, literatura, teatro, cinema, jogos e festivais para efetivar os objetivos do movimento de mobilização social. Isso também inclui a maneira de planejar, mobilizar, organizar e executar um plano de ação coletiva na estrutura cultural existente.
Recursos sociais	Redes de relacionamento e organizações sociais.
Recursos intelectuais	Conhecimento especializado, habilidades adquiridas e informações relevantes sobre questões importantes de interesse da sociedade. Inclui, mas não está limitado a, detalhes técnicos da operação, fundamentos de advocacy, comunicação interpessoal, habilidade de pesquisa confiável, abordagens, estratégias e metodologias exclusivas empregadas pelas organizações do movimento social para o alcance de seus objetivos.
Recursos políticos	Poder, destaque, status legal, status social, influência e conhecimento que podem ser usados para alcançar aspirações políticas. Muitas vezes, os recursos políticos são garantidos apenas fora das fronteiras operacionais da organização do movimento social.

Em que pesem as críticas, a Teoria de Mobilização de Recursos nos fornece alguns sinais preciosos sobre o propósito de mobilizar. Um primeiro aspecto diz respeito à falta de evidências de que a existência de reclamações e insatisfações seria a condição necessária e, em alguma medida, suficiente, para a emergência de movimentos sociais. Gohn e outros³ foram mais longe, argumentando que *“sempre há descontentamento suficiente em qualquer sociedade para fornecer a base de apoio para um movimento, se este é efetivamente organizado e tem à sua disposição o poder e os recursos de algum grupo de elite estabelecido”* (Gohn, 1997).

3. Snyder e Tilly, 1983; Crawford e Naditch, 2016; Turner e Killian, 1987

A pergunta da psicologia social: o que motiva o engajamento na ação coletiva



A psicologia social, tradicionalmente, contribuiu para os estudos de ação coletiva por meio de seus trabalhos sobre motivação. Para Klandersman, essas teorias focavam no que atraía as pessoas para a participação em movimentos sociais: traços de personalidade, marginalidade e alienação, e queixas e ideologias (Klandermans, 1984). Essas explicações tendiam a se basear na suposição de que a participação em um movimento social, como outras formas de comportamento coletivo, seria um tipo de comportamento irracional e não convencional.

As tentativas de mostrar que os participantes do movimento têm traços característicos de personalidade deixaram de ter ressonância a partir dos estudos dos teóricos da Mobilização de Recursos. Klandermans explica a emergência dessa teoria como uma reação às teorias da psicologia social (Klandermans, 1984).

Mais recentemente, no início dos anos de 2000, a psicologia social incorporou as críticas apresentadas pela sociologia e voltou a contribuir para a compreensão dos processos de mobilização a partir de novos olhares, atendendo inclusive a uma demanda dos próprios sociólogos para preencher lacunas na teoria de mobilização de recursos e no processo político para explicar o surgimento, as trajetórias e os impactos dos movimentos sociais. Selecionamos três textos dessa fase para nosso estudo, sem esquecer que alguns deles situam-se especificamente no campo da psicologia social e outros na

sua fronteira com a sociologia (Polletta e Jasper, 2001; Jasper, 2011; e Rogers, 2018).

Jasper e Polletta elaboram sua resposta com base no conceito de identidade coletiva. Reconhecem que a identidade coletiva tem sido tratada como uma alternativa aos interesses estruturalmente adotados para explicar as reivindicações em favor das quais as pessoas se mobilizam. Também seria alternativa aos incentivos seletivos para entender por que elas participam, à racionalidade instrumental para explicar quais escolhas táticas fazem e, finalmente, como uma alternativa às abordagens institucionais na avaliação dos impactos dos movimentos, alternando a aplicação do conceito mais ampla ou mais restrita (Polletta e Jasper, 2001).

A identidade coletiva é definida por Polletta e Jasper como:

“a conexão cognitiva, moral e emocional de um indivíduo com uma comunidade, categoria, prática ou instituição mais ampla. É uma percepção de um status ou relação compartilhada, que pode ser imaginada e não diretamente experimentada, e é distinta de identidades pessoais, embora possa fazer parte de uma identidade pessoal. Uma identidade coletiva pode ter sido construída primeiramente por pessoas de fora (por exemplo, como no caso dos “hispanicos” neste país), mas depende de alguma aceitação por parte daqueles a quem ela é aplicada. As identidades coletivas são expressas em materiais culturais — nomes, narrativas, símbolos, estilos verbais, rituais, roupas e assim por diante —, mas nem todos os materiais culturais expressam identidades coletivas” (Polletta e Jasper, 2001).

Para eles, “o desafio analítico é identificar as circunstâncias nas quais operam diferentes relações entre interesse e identidade, estratégia e identidade, política e identidade, circunstâncias que incluem tanto os processos culturais quanto os estruturais” (Polletta e Jasper, 2001).

Após suas análises sobre as ações coletivas em quatro momentos, os autores concluem que prestar mais atenção às causas e consequências da identidade coletiva pode nos levar além de alguns impasses teóricos. Recomendam:

“não supor que a identidade seja o oposto do interesse (com movimentos orientados pela identidade opostos aos baseados no interesse), que é o oposto de incentivos (com ação de autocomprometimento contrastada com a ação altruísta), que é o oposto de estratégia (com critérios expressivos para a escolha de estratégias em contraste com os critérios instrumentais), ou que é o oposto da política (com impactos individuais contrastados com aqueles sobre política institucional)” (Polletta e Jasper, 2001).

Sua conclusão é de que “podemos nos envolver em protestos morais para desenvolver o tipo de identidade que queremos; que o que é considerado uma boa estratégia é frequentemente baseada na visão dos grupos a que está simbolicamente associado; e que os movimentos promovem novas identidades” (Polletta e Jasper, 2001).

Anos depois, em 2011, Jasper publicou um novo estudo, chamado *Emotions and Social Movements: Twenty Years of Theory and Research*, no qual faz uma revisão da literatura sobre a presença do tema das emoções no estudo dos movimentos sociais. Ele demonstra

que “nos últimos 20 anos, houve uma explosão de pesquisa e teoria sobre as emoções dos movimentos sociais e de protesto”. Elas se dividem em dois grupos: o primeiro afirma sua importância em todos os aspectos da ação política e o segundo as trata de forma mais lateral, isolando-as como mecanismos causais. A proposta de Jasper é de que nem todas as emoções funcionam da mesma maneira (Jasper, 2011). As emoções citadas por ele como mobilizadoras são:

- Reputação: uma das motivações mais comuns, refletindo a preocupação com a honra, orgulho e reconhecimento.
- Pertencimento: o sentimento de pertencer a um grupo muitas vezes mantém as pessoas vinculadas a ele. Essa é uma necessidade humana básica, envolvendo emoções de amor, orgulho e empolgação emocional. Essa identificação cria compromissos afetivos que tendem a persistir.
- Desejo de contribuir para transformar o mundo: essa é outra “grande família de motivações” que articula diversas emoções. Para Jasper, “nos movimentos sociais, esse desejo geralmente vem de uma visão moral ou ideológica que sugere que o mundo deveria ser diferente do que é” (Jasper, 2011). Esse “prazer de impactar” é relativizado por um sentimento contínuo de medo, raiva e ameaça, que exige ação continuada.

Há que se registrar ainda “a complexa interação emocional entre meios e fins: atingir objetivos relevantes pode desmobilizar um dos lados pela complacência e mobilizar seus oponentes através do medo e da ameaça”. (Jasper, 2011)

Jasper continua suas análises reforçando a necessidade de novas pesquisas, capazes de esclarecer como diferentes emoções interagem umas com as outras para superar “a suspeita residual de que as

emoções são irracionais, bem como evitar a reação exagerada, ou seja, demonstrações de que as emoções ajudam (e nunca prejudicam)” a ação coletiva (Jasper, 2011).

Mais recentemente, Rogers toma emprestados da economia os conceitos de “demanda” e “oferta” e cria uma metáfora para analisar as ações coletivas. A demanda refere-se ao potencial de uma sociedade para a ação coletiva; a oferta refere-se às oportunidades para a ação. A mobilização articula a demanda que existe em uma sociedade com um conjunto de oportunidades para participar da ação (Rogers *et al.*, 2018). Para ele, os estudos tendem a se concentrar na mobilização e negligenciar a análise de fatores de demanda e oferta. As queixas estão sempre presentes em uma sociedade, mas é preciso compreender como elas se desenvolvem e são transformadas em uma demanda por uma ação coletiva.

De certa forma, Rogers rompe com essa corrente que busca uma compreensão a partir de um número restrito de aspectos (identidade coletiva ou emoções) para uma análise multifatorial de influência nas ações coletivas. Seu estudo se baseia no pressuposto de que existem três razões fundamentais que tornam a participação atraente para as pessoas: elas podem querer mudar suas circunstâncias, querer atuar como membros de seu grupo ou buscar, por meio dela, dar sentido ao seu mundo e expressar suas opiniões e sentimentos.

Três características da mobilização social definem seu recorte:

- O custo individual de agir excede, no primeiro momento, os benefícios individuais; portanto, agir envolve, em alguma medida, a disposição para o sacrifício pessoal e a exposição a consequências negativas.

- A ação coletiva envolve levar as pessoas a realizar ações que beneficiam um grupo, que inclui outras pessoas; o significado e o propósito da mobilização social são fundamentalmente sociais.
- A ação coletiva concentra-se em situações em que a ação individual é praticamente sem sentido e os benefícios públicos só surgem quando muitas pessoas se dispõem a agir, com o mesmo propósito e sentido.

Rogers propõe cinco características da intervenção de mobilizadores que provaram ser potentes na literatura comportamental (Rogers *et al.*, 2018). Para ele, os esforços de mobilização social tendem a ser mais eficazes quando são:

- **peçoais:** envolvem interações pessoais e personalizadas entre as pessoas;
- **responsáveis:** tornam o comportamento das pessoas observável para os outros, de modo que eles acham que a ação ou a inação podem ter consequências para sua reputação e posição social;
- **normativos:** transmitem o que as pessoas relevantes pensam que os outros devem fazer, bem como o que as pessoas relevantes realmente fazem;
- **de identidade:** alinham comportamentos com as maneiras pelas quais as pessoas realmente se veem ou gostariam de se ver e serem vistas;
- **conectados:** aproveitam a estrutura das redes de relacionamentos das pessoas e as plataformas que mantêm essas redes.

As propostas de Rogers e os fatores de eficácia foram sintetizados, por ele mesmo, na Tabela 3.

Onde encontrar o conhecimento que estamos procurando?

TABELA 3 – Comparação entre a abordagem tradicional e a Teoria da Mobilização de Recursos

CARACTERÍSTICAS	COMPONENTES	DESCRIÇÃO
Pessoais Os esforços de mobilização social tendem a ser mais efetivos quando envolvem interações pessoais e/ou personalizadas entre pessoas que podem se relacionar umas com as outras.	Interações pessoais	Esforços autênticos de interação face-a-face são mais efetivos que interações roteirizadas, puramente verbais ou por escrito.
	Beneficiários potenciais personalizados	Esforços de mobilização são mais efetivos quando os beneficiários são identificados ou determinados antecipadamente.
	Sincronia	A realização de ações coordenadas entre os participantes pode aprofundar os laços sociais e a identidade coletiva, tornando mais efetivos os esforços de mobilização.
Verificação Os esforços de mobilização social tendem a ser mais efetivos quando comportamentos relevantes são mais observáveis para as outras pessoas.	Visibilidade	Pessoas estão mais dispostas ao engajamento em comportamento benéfico para outras quando acreditam que esse comportamento será observável por outras.
	Visibilidade posterior	Pessoas estão mais dispostas a se engajar em comportamento que beneficia outras se acreditam que as evidências desse comportamento possam ser observadas também posteriormente.
	Sugestões que afetam a visibilidade das ações e comportamentos	Comportamentos que beneficiam outras pessoas podem ser estimulados se puderem ser mais demonstrados, como por meio de fotografias e outros registros.
Normativos Os esforços de mobilização social tendem a ser mais efetivos quando transmitem o que pessoas relevantes acham que os outros devem fazer, bem como o que as pessoas relevantes realmente fazem.	Relevância normativa	Lembrar as pessoas dos valores e crenças compartilhados relacionados aos comportamentos esperados pode potencializar os esforços de mobilização.
	Normas de reciprocidade	Oferecer às pessoas benefícios incondicionais pode fazer com que as pessoas se sintam obrigadas a “pagar” por esses gestos com sua participação.
	Normas descritivas benéficas	Evidenciar a abrangência e a efetividade do comportamento pode ampliar a eficácia dos esforços de mobilização, especialmente quando as ações citadas são realizadas por pessoas semelhantes ou em contextos semelhantes ao público que se quer mobilizar.
Identidade Os esforços de mobilização social tendem a ser mais eficazes quando alinham comportamentos com o modo como as pessoas veem a si mesmas ou como gostariam de ver a si mesmas.	Identidade simbólica evidente	Quando as pessoas desenvolvem comportamentos que são representativos da identidade de grupo em particular, tendem a se sentir mais conectadas a esse grupo e mais dispostas a participar de atividades de mobilização.
	Associação com a identidade desejada	Associar uma ação a uma identidade desejada pode transformar sua execução em uma oportunidade de afirmar que a identidade desejada é relevante.
	Identidades definidas	Reforçar a ideia de que as pessoas possuem identidades que beneficiam outras pessoas pode aumentar os comportamentos associados a essas identidades.
	“Abrir a porta”	Demandar ou sugerir pequenos comportamentos iniciais para beneficiar outros pode promover identificação e levar as pessoas a se abrirem a solicitações maiores relacionadas ao primeiro pedido.

Onde encontrar o conhecimento que estamos procurando?

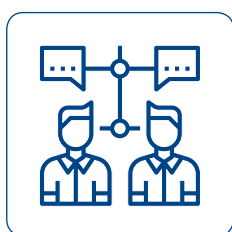
Identidade	Autoprevisão	As pessoas tendem a se comprometer com comportamentos benéficos para os outros, ainda que não tenham segurança de que vão realizá-los efetivamente. Mas seu desejo de se comportar de forma consistente com o que dizem aumenta as chances de que seu discurso se concretize.
	Evitando a hipocrisia	Quando as pessoas percebem que seu comportamento não está coerente com seu discurso, elas estarão mais dispostas, no momento seguinte, a agir de forma coerente.
Conectados Os esforços de mobilização social tendem a ser mais eficazes quando impulsionam a estrutura das redes de relacionamentos das pessoas e as plataformas que mantêm essas redes.	Conexões entre indivíduos	Direcionar esforços de mobilização social a pessoas que estão bem conectadas a outros indivíduos pode levar a efeitos positivos de transbordamento, de modo que a mobilização se propague para outros indivíduos.
	Indivíduos inseridos em redes	Focalizar os esforços em pessoas que têm muitas conexões fortes incorporadas a uma rede social pode ajudar a propagar os apelos de mobilização por simples contágio.
	Visibilidade na rede	Fazer com que as ações e os comportamentos sejam visíveis nas redes pode ampliar a sua propagação por meio dessa rede.
	Comunidades na periferia das redes sociais mais amplas	Quando o contágio depende de mensagens redundantes de pessoas semelhantes, a mobilização social pode ser aprimorada pela segmentação de comunidades de indivíduos na periferia de uma rede maior.

Rogers não pretende apenas compreender os movimentos, mas concentra-se “nas intervenções que os mobilizadores sociais podem desenvolver e administrar para efetivamente induzir muitos indivíduos a realizarem ações pessoalmente custosas que beneficiam o coletivo” (Rogers *et al.*, 2018), tornando-se assim bastante útil para os propósitos deste estudo. Ele conclui, ressaltando que:

“a maioria das pessoas tem necessidades psicológicas poderosas de pertencer, de ser bem considerada pelos outros e de se ver como contribuintes positivos para grupos sociais que considera relevantes. Essas necessidades fazem com que a maioria das pessoas responda às convocações de mobilização social que são particularmente pessoais, envolvem a responsabilidade social, utilizam normas sociais positivas, são relevantes para a identidade e alavancam as redes sociais” (Rogers *et al.*, 2018).

As recentes proposições teóricas e metodológicas da psicologia social contribuem para expandir a Teoria da Mobilização de Recursos, abordando as decisões de participação no nível individual. Da mesma forma, a abordagem da Teoria da Mobilização de Recursos contribuiu para que a psicologia social superasse as fragilidades de suas proposições iniciais, quando tratava a decisão de participar como impulso, com pouca ou nenhuma racionalidade, com poucas evidências empíricas (Klandermans, 1984).

A pergunta da comunicação: como estruturar um modelo de comunicação capaz de responder ao seu papel estratégico no processo de mobilização?



O papel estratégico da comunicação é reconhecido por todos. Entretanto, alguns trabalhos nessa área são referenciados nos conceitos de marketing social, o que, em alguma medida, os compromete com um tipo de comunicação desvinculado de seu fundamento ético e político.

Outra linha de estudo no campo da comunicação para a mobilização foi desenvolvida na Colômbia, durante os anos de 1980 e 1990, pelo Programa de Comunicação Social da Fundación Social, então sob a direção de José Bernardo Toro. O objetivo era dar sustentação aos diversos programas da Fundación Social. Seu eixo central e estruturante foi a mobilização social, entendida como um

“processo político mediante o qual são construídas articulações coletivas de sentidos, mediadas pela comunicação de massa e legitimadas pelas ações das organizações sociais, para

que atores sociais de diferentes origens e afiliações possam conjuntamente assumir propósitos comuns de transformação da sociedade” (Jaramillo, 2012).

Essa experiência deu origem ao modelo de comunicação macrointencional para sustentar a mobilização e a um conceito do ato de mobilizar como *“convocar vontades para atuar na busca de objetivos comuns, sob uma interpretação e um sentido compartilhados” (Toro, 2001).*

Em 1999, um violento terremoto atingiu a Colômbia, afetando profundamente sua região cafeeira. A Fundación Social foi chamada a estruturar o processo de reconstrução, aplicando como parte dele o modelo de mobilização social por meio da comunicação macrointencional. Desenvolvido em um contexto mais amplo e menos controlado do que o que fundamentou sua proposição, surgiram novas perguntas e a inclusão de ferramentas no modelo. Tratava-se de um desafio enorme, assim descrito por Jaramillo:

“Tratava-se de lançar um processo de comunicação orientado para a mobilização de toda a sociedade, em um esforço para restaurar um bem comum: a confiança. E para construir, com as pessoas afetadas e todos os habitantes da área, um senso comum, que lhes dava status de atores de sua própria reconstrução econômica, mas também social e, sobretudo, psicoafetiva e humana” (Jaramillo, 2012).

O objetivo das ações se deslocou do apoio a projetos e programas mais pontuais para a construção de bens públicos. As bases da mobilização teriam de ser construídas, por meio de um processo

de concertação, com a criação de consensos e a negociação de propósitos coletivos. Como escreveu Jaramillo, membro do grupo original da Fundación Social e coordenador do trabalho na zona cafeteira, *“para estruturar essa mobilização foi preciso conhecer a maneira como a sociedade se comunica e articula imaginários potentes de transformação de sua realidade, reconhecendo a diferença e o conflito e construindo cenários de encontro, de concertação e de participação”* (Jaramillo, 2012).

O termo “concertação” não é muito usual na língua portuguesa, especialmente no Brasil. Nos dicionários nos quais ela pode ser encontrada, é definida como ato ou efeito de combinar, ajustar, conciliar, harmonizar, decidir por acordo comum⁴. Toro chama a atenção para uma especificidade do processo de concertação em relação a outros processos de acordo. Na concertação, os atores não se colocam de acordo com todas as suas opiniões, mas com um valor ou princípio que colocam acima de suas divergências, sem abrir mão delas (Toro, 2001).

O objetivo das ações de reconstrução se deslocou do apoio a projetos e programas mais pontuais para a construção de bens públicos. As bases da mobilização teriam de ser construídas, por meio de um processo de concertação, com a criação de consensos e a negociação de propósitos coletivos.

Jaramillo fundamentou a construção do conceito de comunicação pública na sua experiência concreta e na sua leitura de Habermas e Bourdieu:

4. “concertação”, in *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2020*, <https://dicionario.priberam.org/concerta%C3%A7%C3%A3o> [consultado em 01-03-2020].

“Na perspectiva de Habermas, a comunicação pública pode ser entendida como arena das interações comunicativas possibilitadoras de consenso para ativar programas de ação coletiva. Na perspectiva de Bourdieu, ela seria também uma arena, onde os diferentes segmentos fazem competir seus interesses para apropriar-se da chamada agenda pública, incluindo nela os temas prioritários do debate social, que passam a representar o interesse coletivo” (Jaramillo, 2012).

A partir dessas experiências, Jaramillo conceitua a comunicação pública como *“a competição e circulação de sentidos que a sociedade reconhece e tramita em sua agenda, que se traduzem em mobilização social”* (Jaramillo, 2012). Trata-se, portanto, de um processo de incidência política, em um marco de atuação democrática.

A comunicação pública apresenta as seguintes características:

- Sua intenção é a mobilização social, enquanto convocação de vontades; portanto, livre e voluntária.
- Fortalece e é fortalecida com a participação cidadã, nos níveis de deliberação, concertação e corresponsabilidade.
- Dá visibilidade aos atores sociais, reconhecendo-os como interlocutores legítimos, com suas demandas e seu direito à palavra.
- Reconhece a diversidade de visões, competências e saberes socioculturais que têm a capacidade de se articular em um sentido/ causa compartilhados.
- Tem o propósito de gerar espaços de diálogo e encontro, visando à construção coletiva, por meio de interações comunicativas que estão apontadas para a concertação e a construção de bens públicos.
- Tem a convicção de que uma comunicação assim concebida ajuda a construir a convivência respeitosa entre os diferentes.

Torna-se, por isso, uma ação comunicativa que possibilita a construção do público e do coletivo a partir de três dimensões que se fortalecem mutuamente: a participação, o fortalecimento da cidadania e a mobilização social.

Nessa perspectiva, a mobilização social exige:

- Circulação de informação suficiente e transparente.
- Construção e socialização de imaginário sólido e sugestivo (representações coletivas) que contribua para consolidar uma vontade coletiva.
- Inclusão dessas informações e essas imagens na agenda pública (de interesse comum).

Um dos desafios da aplicação desse modelo é a insuficiência da oferta de espaços para a participação e a necessidade de se formar cidadãos com as competências necessárias para exercer sua cidadania com autonomia, capacidade de deliberação e responsabilidade. Coerente com o conceito de mobilização como decorrente de processos de comunicação pública, essas competências são essencialmente comunicativas e foram definidas como:

- Capacidade de receber, interpretar e produzir informação;
- Capacidade de consultar e de ser consultado;
- Capacidade de deliberar;
- Capacidade de concertar, de fazer acordos, de ceder e receber cessões;
- Capacidade de assumir responsabilidades.

A atenção constante e simultânea às quatro dimensões básicas da mobilização – imaginário, campo de atuação, coletivização e acompanhamento – é imprescindível para manter o movimento e fazê-lo prosperar.

“Oferecer só o imaginário é demagógico ou gera apenas angústia nas pessoas; só as atuações e decisões, sem imaginário, conduzem a ativismos passageiros ou movimentos sem rumo; se não há coletivização ou acompanhamento por indicadores, se produz o desinteresse” (Toro, 2001).

Posteriormente, o mesmo modelo foi aplicado a outros contextos na América Latina. Um dos exemplos é o projeto de mobilização para a construção do Plano Nacional Decenal de Educação da Bolívia. Mas também no Brasil, as proposições de Toro e Jaramillo tiveram grande influência, especialmente nos movimentos pela educação surgidos após a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien, Tailândia. No documento final dessa conferência, há a recomendação da participação social na promoção da educação para todos:

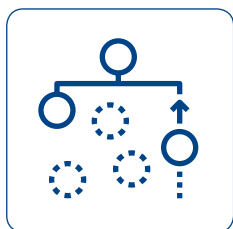
“Todos os membros da sociedade têm uma contribuição a dar, lembrando sempre que o tempo, a energia e os recursos dirigidos à educação básica constituem, certamente, o investimento mais importante que se pode fazer no povo e no futuro de um país”.

Em seu artigo 7º, o documento recomenda o fortalecimento de alianças pela educação, o que foi sintetizado nos documentos de sua divulgação com o slogan *“Para termos educação para todos, temos que ter todos pela educação”.*

Na esteira dessa recomendação, surgiram, no início da década de 1990, vários movimentos, como o Pacto de Minas pela Educação, o Movimento O Direito é Aprender e a mobilização para o Plano

Decenal de Educação, entre outros. Todos eles foram baseados no direito à educação, conceituado como direito ao acesso, regresso, permanência e sucesso na trajetória educativa. E todos sofreram influência das ideias de Toro e Jaramillo. Nas escolas de comunicação de pelo menos duas universidades brasileiras, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e a Universidade de Brasília (UNB), surgiram grupos de estudos que disseminaram o modelo de mobilização social e comunicação macrointencional vindos da Colômbia e fizeram deles a base conceitual de suas atividades de extensão. Vários movimentos sociais assumiram a mesma referência, tanto na área educativa quanto na área ambiental.

A pergunta da ciência política: como estruturar intencionalmente um processo de ação coletiva?



Outra abordagem da mobilização para a ação coletiva é a proposta por Marshall Ganz, nascida de sua experiência de atuação política com produtores rurais e seus estudos de sociologia e ciência política. Como Toro e Jaramillo, Ganz também propõe uma metodologia para estruturar um processo de mobilização para a ação coletiva.

Para Ganz, “*organizar não é mudar o mundo, nem mudar o que as pessoas pensam sobre o mundo, é construir a conexão entre esses dois propósitos*” (Ganz, 2009). A metodologia de mobilização proposta não parte do objetivo da ação coletiva (o imaginário na metodologia de Toro), mas da organização dos participantes, que definem seus propósitos.

Organizar é uma forma de exercer a liderança para permitir a um grupo de participantes (o organizador, os líderes, os participantes, os apoiadores etc.) transformar seus recursos em poder para alcançar seus objetivos. Organizar é equipar as pessoas (participantes) com o poder (história e estratégia) para fazer mudanças (resultados reais) (Ganz, 2010).

Para Ganz,

“os organizadores identificam, recrutam e desenvolvem liderança; para construir comunidade em torno da liderança; e construir poder fora da comunidade. Os organizadores desafiam as pessoas a agirem em nome de valores e interesses compartilhados. Eles desenvolvem os relacionamentos, a compreensão e a ação que permitem às pessoas obterem uma nova compreensão de seus interesses, novos recursos e nova capacidade de usá-los em nome de seus interesses. Os organizadores trabalham com ‘diálogos’ em relacionamentos, interpretação e ação executados, como campanhas” (Ganz, 2016).

Ao contrário do modelo de comunicação macrointencional ou da comunicação pública, a metodologia proposta por Ganz não parte de líderes já existentes (reeditores⁵), mas é tarefa do organizador identificar, recrutar e desenvolver líderes.

O passo inicial da metodologia proposta por Ganz é definir os segmentos que se pretende mobilizar e organizá-los, para só então definir objetivos do movimento. Os objetivos são definidos a partir dos interesses que

5. Nota - Reeditor: termo cunhado por Jaramillo para designar pessoa que tem público próprio, ou seja, pessoa ou o grupo que tem reconhecimento da comunidade e é, por isso, capaz de interpretar as mensagens do produtor social, para a melhor compreensão de seu público e disseminá-las com sucesso.

os participantes apontam. Ganz sugere algumas perguntas para aprofundar o conhecimento sobre estes interesses (Ganz, 2009):

- Como você acha que os interesses do seu público podem ser abordados?
- Por que eles ainda não foram abordados?
- O que poderia ser resolvido se as pessoas perceberem que têm um interesse comum e reunirem seus recursos na tentativa de resolvê-lo?
- O que pode ser resolvido apenas se as pessoas, especialmente aquelas cujos interesses não têm sido considerados, encontrarem os meios para fazê-los competir de maneira mais eficaz, ou seja, em igualdade de condições?

Por isso, cabe a quem está propondo a organização, após a identificação de lideranças, construir comunidades em torno desses líderes, para, em seguida, construir poder para essa comunidade.

A partir da construção de relações, compartilhamento de histórias, criação de estratégias e atuação de acordo com elas são desenvolvidas as estruturas utilizadas para criar espaços para a ação. Esse processo, conduzido a partir do organizador, pode ser sintetizado como o desenvolvimento de cinco práticas:

- 1.** Articular uma história sobre porque somos chamados a liderar, da comunidade que esperamos mobilizar e porque estamos unidos, e sobre porque devemos agir: a narrativa pública.
- 2.** Construir relacionamentos intencionais como fundamento de ações coletivas intencionais.
- 3.** Criar uma estrutura que distribua poder e responsabilidade e priorize o desenvolvimento de lideranças, o que significa compartilhar poder.

4. Criar estratégias para transformar seus recursos em poder e, a partir daí, alcançar objetivos claros.
5. Traduzir estratégia em ação mensurável, motivacional e eficaz.

Embora a organização não seja um processo linear, os organizadores usam as três primeiras práticas (histórias, relacionamento e estrutura) para criar poder para uma comunidade, enquanto as duas últimas práticas (estratégia e ação) são sobre exercer esse poder para criar mudanças.

Uma ação de mobilização que pode confirmar esse processo, embora não tenha sido diretamente inspirada pela teoria, é o trabalho realizado pelo movimento Justice for Domestic Workers (J4DW) entre os trabalhadores domésticos migrantes de Londres (Jiang e Korczynski, 2016). Identificado o público, a principal questão a ser trabalhada era a transição de sua identidade de trabalhadores informais, baseada em relações pessoais com seus empregadores, para uma identidade de trabalhadores profissionais detentores de direitos.

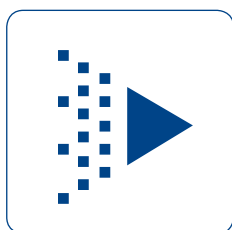
Como relatado por Jiang e Korczynski em seu estudo *“When the ‘unorganizable’ organize: The collective mobilization of migrant domestic workers in London”*, foram identificadas três principais barreiras à mobilização dos trabalhadores migrantes: condições de emprego, que tendiam a impedir a aproximação entre eles; as percepções deles, que não compreendiam sua posição como a de trabalhadores explorados; e a questão da sustentabilidade de qualquer mobilização (Jiang e Korczynski, 2016). Com base nessas barreiras, definiram-se as estratégias, processos e resultados, como os sintetizados na Tabela 4.

Onde encontrar o conhecimento que estamos procurando?

TABELA 4 – Síntese das estratégias do movimento J4DW (Jiang e Korczynski, 2016)

BARREIRAS	OBJETIVOS	PROCESSO	
Dificuldade de estar juntos	Micromobilização	Espaço seguro para criar comunidades de enfrentamento.	Desenvolvimento da confiança mútua e de redes de relacionamento social. Fortalecimento da autoconfiança e autoestima.
Autopercepção como trabalhadores explorados	Liberação cognitiva	Aprendizado politizado de inglês e informática, que forneceu um contexto interativo no qual a identidade comum foi desenvolvida. Em oficinas mensais de arte, procurou-se criar um contexto artístico politizado. Os membros recebiam tarefas como o desenho de figuras e redação de poemas sobre seu trabalho e vida nos países de origem e no novo país.	Desenvolvimento, por parte dos trabalhadores domésticos imigrantes de Londres, do entendimento de sua posição de trabalhadores explorados, detentores de direitos.
Sustentabilidade da organização	Formas de ação coletiva	Democracia participativa e desenvolvimento de lideranças. • Vínculos com sindicatos e organizações não governamentais.	Primazia da auto-organização para evitar o perigo de uma relação serviço-cliente. Potencial para sustentabilidade de médio prazo.

A pergunta da gestão: quando os *stakeholders* se dispõem a agir?



Quando os *stakeholders* se dispõem a agir? Essa tem sido a pergunta que buscam responder os autores que veem nos estudos sobre mobilização social e movimentos sociais uma possibilidade para melhor compreender os comportamentos dos *stakeholders*. É a mesma pergunta que se fazem as empresas, principalmente quando esses grupos deixam de ser passivos e buscam influenciar, direcionar e questionar as escolhas e decisões corporativas, nem sempre de forma amena.

As teorias sobre *stakeholders* evoluíram nas últimas décadas. Quando os *stakeholders* começaram a ser citados na literatura dos negócios, na década de 1970, eram considerados detentores de interesses que deveriam ser “levados em conta” nos processos de decisão das empresas. O reconhecimento de quem eram os *stakeholders* se reduzia a um espectro restrito: acionistas, empregados e clientes.

Na década de 1980, os textos sobre administração passaram a empregar a expressão “gestão de *stakeholders*”, já abordando um espectro mais amplo de partes interessadas. A importância relativa de cada grupo era medida pelo risco que podiam representar para a empresa.

Em um terceiro momento, deu-se o reconhecimento da relevância e autonomia dos *stakeholders*, que já não podiam ser geridos, mas com os quais a empresa deveria se relacionar. O escopo de questões a serem tratadas foi ampliado, assim como a sua importância, derivada da relevância conferida a elas pelos *stakeholders*, o que atribuía a eles legitimidade para agir.

O relacionamento com os *stakeholders* deixa de ser uma atribuição lateral dos gestores e se torna atribuição relevante para desenvolver um desempenho social corporativo aceitável. Por meio dele, a empresa busca a resposta para duas perguntas: sobre o que sou responsável e perante a quem sou responsável? Essas respostas orientam a visão de responsabilidade social corporativa.

Conforme Rowley (Rowley e Moldoveanu, 2003), nesse momento (década de 1990, início dos anos de 2000), os gestores deveriam responder às partes interessadas que possuíssem três atributos

principais: poder, legitimidade e urgência. Tal análise considerava, como na década de 1980, o risco, representado pelos três fatores citados.

Posteriormente, o foco se desloca para como os grupos de *stakeholders*, uma vez mobilizados, tentam influenciar uma organização (Frooman, 2005; Rowley *et al.*, 2003). A primeira pergunta era quando – e por que – eles decidem agir.

Vários pesquisadores argumentam que as partes interessadas estarão dispostas a agir para proteger seus interesses quando sentir que eles estão ameaçados (Frooman, 2005; Savage *et al.*, 1991). E a possibilidade de agir é proporcional à intensidade desses interesses, ou seja, ao “grau de descontentamento ou sentimento de urgência” (Rowley *et al.*, 2003).

Dois autores que foram mais amplamente considerados nessa análise, Rowley e King, estruturam seus achados em termos de proposições. (Rowley *et al.*, 2003; King, 2008). Elas estão descritas a seguir.

Proposições de Rowley

Em suas análises, duas motivações principais: o interesse (mais estritamente racional) e a identidade (aspecto menos racional, mais simbólico, ligado ao sentimento de fazer parte). Suas proposições estão dispostas na Tabela 5.

TABELA 5 – Proposições de Rowley e Moldoveanu (Rowley e Moldoveanu, 2003)

Ação baseada na perspectiva do interesse	Proposição 1a: Grupos de <i>stakeholders</i> que participaram de ações coletivas no passado são mais propensos a se mobilizarem do que aqueles que nunca se organizaram para ações coletivas.	
Ação baseada na perspectiva da identidade	Proposição 1b: A probabilidade de que um grupo de <i>stakeholders</i> se mobilize para influenciar uma organização aumenta na medida em que aumenta a densidade de relacionamentos entre os membros desse grupo. A solidariedade, as crenças e os ideais compartilhados têm significativa influência na decisão dos <i>stakeholders</i> de se mobilizar ou não em ações coletivas.	Proposição 2: Um grupo de <i>stakeholders</i> cujos membros valorizam a identidade comum conferida por meio de sua associação com o grupo tem mais probabilidade de se mobilizar do que um grupo de <i>stakeholders</i> que represente apenas os interesses compartilhados de seus membros.
Ação baseada na perspectiva da sobreposição de identidade e interesse dos grupos de <i>stakeholders</i>	Sobreposição de grupos (membros) e de interesse dos grupos de <i>stakeholders</i> .	Proposição 3: A probabilidade de um grupo de <i>stakeholders</i> se mobilizar baseado em interesses comuns aumenta na medida em que há a sobreposição de interesses entre os diferentes grupos de <i>stakeholders</i> , cujos membros também se sobrepõem.
	Sobreposição de identidade.	Proposição 4a: Quanto maior a sobreposição de identidades dos grupos de <i>stakeholders</i> , menor a probabilidade de que cada um deles isoladamente se mobilize para influenciar uma organização. Proposição 4b: Se houver significativa sobreposição da identidade de um grupo de <i>stakeholders</i> A com a de um grupo de <i>stakeholders</i> B, os dois grupos buscarão diferenciar suas ações em relação à natureza daquelas tomadas pelo outro grupo de <i>stakeholders</i> .

As proposições de King

King considera como referência três fatores apontados pelas teorias dos movimentos sociais como os principais aspectos que levam à ação coletiva (McAdam *et al.*, 1996), estruturas, oportunidades e sentido compartilhado (King, 2008). A Tabela 6 mostra quando as ações coletivas acontecem e a Tabela 7, o porquê, de acordo com a visão de King.

O primeiro fator diz respeito à capacidade de um grupo de *stakeholders* de mobilizar estruturas que assegurem os meios necessários para gerar ação e influência. Mobilizar as estruturas facilita a ação coletiva ao oferecer uma base estável de recursos que podem ser acionados pelos *stakeholders*. Dessa forma, supera uma das barreiras à ação coletiva, que é seu custo. Além disso, promove um campo mais amplo no qual é possível a interação entre os grupos que têm os mesmos interesses e identidades (McAdam *et al.*, 1996); (Rowley e Moldoveanu, 2003).

O segundo fator são as oportunidades para a ação coletiva presentes no ambiente de atuação. Não são poucos os estudiosos que reconhecem que a ação coletiva é mais provável de acontecer e, acontecendo, ter maior influência, quando o ambiente é favorável a ela, configurando uma oportunidade política.

O terceiro fator considerado por King é a criação de uma identidade e um sentido compartilhados, unindo os *stakeholders*. Os estudiosos dos movimentos sociais reconhecem que as estruturas e as oportunidades podem não ser suficientes para levar as pessoas a agirem. O compartilhamento de uma identidade (por exemplo, a de stakeholder de uma empresa) e de um sentido da mobilização pode contribuir para induzir à colaboração e ao sentimento de corresponsabilidade por uma causa (Fligstein, 2002; Benford e Snow, 2000). A criação dessa identidade e desse sentido, além de favorecer a ação coletiva, facilita a comunicação de suas reivindicações às empresas e a outros aliados influentes, de forma mais significativa e eficaz.

TABELA 6 – Quando as ações coletivas acontecem? (King, 2009)

Estruturas	Proposição 1a: As pessoas mais prováveis de organizar e implementar ações coletivas são os membros de grupos de <i>stakeholders</i> com acesso a organizações formais já existentes. Proposição 1b: As pessoas mais prováveis de organizar e implementar ações coletivas são os membros de grupos de <i>stakeholders</i> que já mantêm laços de relacionamento interpessoal.
Oportunidade	Proposição 2a: Grandes mudanças na estrutura corporativa e de liderança da organização, incluindo fusões e aquisições, reestruturação corporativa e promoção de um novo CEO, aumentam a probabilidade de ação coletiva dos <i>stakeholders</i> . Proposição 2b: A declaração do apoio de aliados internos (entre os principais executivos ou diretores do Conselho) aumenta a probabilidade de ação coletiva dos <i>stakeholders</i> . Proposição 2c: O aumento da competitividade da indústria amplia a probabilidade de ação coletiva dos <i>stakeholders</i> . Proposição 2d: A existência de alguma ação do governo contra uma indústria ou corporação aumenta a probabilidade de ação coletiva dos <i>stakeholders</i> .

Onde encontrar o conhecimento que estamos procurando?

Identidade e sentido compartilhados

Proposição 3a: A definição de questões a serem trabalhadas com base em visões e ideias comuns com os grupos de *stakeholders* tem mais probabilidade de gerar ações coletivas.

Proposição 3b: A definição de questões a serem trabalhadas que levem em consideração as identidades coletivas dos grupos de *stakeholders* tem mais probabilidade de gerar ações coletivas.

CEO = chief executive officer

TABELA 7 – Por que alguns *stakeholders* são mais influentes que outros? (King, 2009)

Estruturas

Força organizacional: organizações de movimentos sociais com base estabelecida de associados e canais de comunicação formalizados tendem a ser mais influentes do que as organizações com estruturas temporárias ou recém-projetadas.

Recursos: movimentos com mais recursos são mais influentes do que movimentos com menos recursos. Movimentos com forte controle sobre os recursos internos tendem a ser mais bem-sucedidos em alcançar os resultados desejados.

Proposição 4a: Organizações de base ou outras organizações informais ampliam a influência de grupos de *stakeholders* cujas táticas exigem participação de membros em massa.

Proposição 4b: Organizações formais e hierárquicas ampliam a influência de grupos de *stakeholders* que fazem lobby ou negociação direta com corporações.

Proposição 4c: Grupos de *stakeholders* com mais recursos internos exercem mais influência sobre as corporações.

Proposição 4d: Grupos de *stakeholders* com força organizacional interna e acesso a recursos têm sua influência menos condicionada ao efeito direto da restrição de recursos.

Oportunidade: situações que geram mais oportunidade para exercer mais influência

Instabilidade organizacional: as empresas aumentam a atividade filantrópica corporativa após a conclusão de fusões e aquisições. As corporações, reconhecendo as externalidades negativas da aquisição nas comunidades locais, buscam reparar as queixas da comunidade por meio da filantropia. Da mesma forma, sugerem que a reestruturação corporativa exige gerenciamento de reputação entre os *stakeholders*.

Presença de aliados da elite: os aliados de elite concedem aos participantes vozes privilegiadas para promover suas reivindicações e gerar mais apoio interno para os *stakeholders*. Segundo Frooman (Frooman, 2005), os aliados fornecem aos *stakeholders* influência indireta, que eles podem exercer educando e gerando simpatia entre os aliados na estrutura corporativa. Vários estudos indicam que o apoio da alta gerência incentiva a implementação de políticas corporativas ambientais.

Proposição 5a: A ação coletiva dos *stakeholders* é mais influente ao visar empresas que estão passando por reestruturações corporativas ou que experimentam outras formas de instabilidade.

Proposição 5b: A ação coletiva dos *stakeholders* é mais influente quando os principais gerentes corporativos se consideram aliados de sua causa.

Proposição 5c: A ação coletiva dos *stakeholders* é mais influente ao visar empresas com histórico de abertura para participação externa.

Onde encontrar o conhecimento que estamos procurando?

Oportunidade: situações que geram mais oportunidade para exercer mais influência

As empresas usam a responsabilidade social corporativa como uma característica diferenciadora e como fonte potencial de vantagem competitiva. Autores estudados por King argumentam que as empresas podem comercializar seu patrimônio para investidores que preferem firmas socialmente responsáveis (King, 2009).

Ação do governo contra uma indústria ou empresa.

Identidade e sentido compartilhados

Os *stakeholders* são mais influentes quando suas reivindicações estão alinhadas às principais preocupações dos executivos corporativos. Na era do capitalismo, a preocupação motivadora da maioria dos atores corporativos é a capacidade de criar estruturas e estratégias eficientes que maximizem o valor para o acionista.

Reputação

King acrescenta duas proposições, referentes à questão da reputação, seu valor e os danos que podem ser causados pela ação de grupos de *stakeholders*.

Proposição 5d: A ação coletiva dos *stakeholders* é mais influente ao visar empresas em setores caracterizados por intensa competição.

Proposição 5e: A ação coletiva dos *stakeholders* é mais influente quando ações do governo são tomadas contra firmas ou indústrias específicas.

Proposição 7a: Os *stakeholders* que não dependem da participação de seus membros terão mais influência ao usar raciocínio de eficiência do que alguma outra lógica.

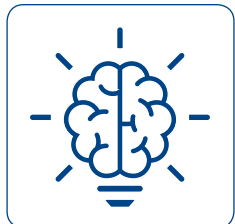
Proposição 7b: Os *stakeholders* dependentes da participação dos membros perderão a influência ao usar raciocínio de eficiência.

Proposição 8a: A ação coletiva dos *stakeholders* é mais influente quando acompanhada de uma mudança negativa na reputação da empresa.

Proposição 8b: A ação coletiva dos *stakeholders* tem influência na definição da agenda corporativa, mas os determinantes imediatos de uma resposta corporativa favorável às reivindicações dos *stakeholders* são as reações dos próprios *stakeholders* e a legitimidade institucional da mudança proposta.

Nos artigos analisados, os autores (Rowley e Moldoveanu, 2003; e King, 2009) buscam identificar a utilidade das teorias dos movimentos sociais para compreender a emergência de ações dos *stakeholders* e sua influência. Neste estudo, buscamos identificar como essa análise contribui para ampliar a compreensão sobre as ações coletivas que pretendem desenvolver mudanças na sociedade, especialmente na educação, inclusive por meio da mobilização do setor empresarial.

Conclusão



Esse passeio pela literatura sobre a ação coletiva permitiu o aprendizado de suas diversas facetas e abordagens. Conhecimentos, embora não diretamente geradores de metodologias, contribuem para a identificação de estratégias possíveis e cuidados na promoção de mobilização para o desenvolvimento de uma ação coletiva intencional, orientada para a transformação social, distante das ações de coerção, manipulação e violência.

02



LIÇÕES APRENDIDAS

“Precisamos perguntar e tentar encontrar respostas importantes, que melhorariam o mundo. Lembrem-se de que estudamos pessoas que estão assumindo riscos e compromissos para fazer exatamente isso. Devemos lembrar que nosso compromisso é extremamente importante. Precisamos nos lembrar de que essa área não é apenas outra área de estudo acadêmico e que uma conduta bem-sucedida de pesquisa pode ser de grande importância para o mundo” (Meyer, 2002).

Pessoas se unem para uma ação coletiva visando transformar o mundo. Estudiosos de diversas disciplinas estudaram e estudam esses movimentos, desenvolvem conhecimentos teóricos e práticos. Entre eles, como encontrar aqueles que mais nos ajudem a compreender, estimular, convocar e sustentar esta chama da mudança, e contribuem para garantir o sucesso dessas iniciativas, sua pertinência e seus compromissos éticos? Trata-se agora de organizar as lições aprendidas, não mais com base em sua origem, mas na sua utilidade nas diversas etapas do processo de mobilização para a ação coletiva.

Herbert Blumer é reconhecido como um dos primeiros estudiosos dos movimentos sociais e como quem propõe sua estrutura de ciclo de vida típico (Christiansen, 2009). O primeiro estágio, ou “fermentação social”, seria caracterizado por uma agitação desorganizada e sem foco, durante a qual é dada grande atenção à propaganda de “agitadores”. Na segunda fase, de “excitação popular”, as causas subjacentes do descontentamento e os objetivos da ação são mais claramente definidos. Na terceira fase, de “formalização”, a participação disciplinada e a coordenação de estratégias para alcançar os objetivos do movimento são alcançadas por meio da criação de uma organização formal. Finalmente, no estágio de “institucionalização”, o movimento se torna uma parte orgânica da sociedade e se cristaliza em uma estrutura profissional.

Outros estudos consideram os seguintes estágios:

- Emergência;
- Coalescência (agregação, organização);
- Burocratização;
- Declínio.

O termo “declínio” não descreve bem um processo que não é propriamente o fim, mas a desmobilização em função de seu sucesso (seus objetivos foram alcançados), do fracasso da organização, da cooptação, da repressão ou da incorporação de seus objetivos pela sociedade (Macionis, 2008; Ghanem, 2005).

O segundo estágio, a coalescência, se assemelha ao que se costuma chamar de movimento social, e muitos movimentos não passam

dessa etapa. Alguns, lembra Della Porta, conscientemente decidem não se institucionalizar, por ideologia ou por estratégia de defesa. Quanto mais se desenvolvem as tecnologias, favorecendo a comunicação entre as pessoas, independentemente de uma organização central, mais tende a aparecer esse tipo de movimento (Della Porta, 2006).

Della Porta cita o questionamento sobre a “necessidade” de que os movimentos sigam esse roteiro e lembra que raramente um deles se institucionaliza. Frisa ainda que *“a direção adotada por um movimento social, portanto, pode ser a da moderação, mas igualmente a da radicalização; de maior formalização, mas também de desestruturação progressiva; de maior contato com o ambiente circundante ou de ‘implosão sectária.’* Para Tilly, analisar os fenômenos sociais e políticos segundo modelos rígidos pode *“ser conveniente para os teóricos, mas esses modelos não existem”* (Tilly, 1978).

Doron Shultziner, em seu artigo *“A Multi-Stage Approach to Social Movements”*, analisa que *“‘movimento social’, visto como uma variável dependente, na verdade encapsula fenômenos sociais e diferentes questões de pesquisa que correspondem a estágios distintos nesse complexo processo social.”* Entretanto, os estudos assumem uma única estrutura teórica para explicar o surgimento de um movimento e sua persistência, o seu desenvolvimento e seus resultados (Shultziner, 2014). O autor reconhece que, por outro lado, *“o foco acadêmico em fornecer uma única explicação abrangente ajudou a desenvolver importantes conceitos e formas de pensar sobre movimentos sociais”*, apesar de ter deixado de lado estágios, fatores e processos de ação coletiva.

Com base em suas pesquisas, Doron Shultziner propõe, em seu artigo “*A Multi-Stage Approach to Social Movements*”, uma nova abordagem, baseada na distinção analítica entre três estágios no ciclo de vida dos movimentos: origens, ação e resultado. Cada um desses estágios depende de fatores e causas bastante diferentes, tanto em tipo quanto em escala, daqueles que operam em outro estágio, como sintetizado na Tabela 8.

TABELA 8 – Abordagem de etapas dos movimentos sociais (Doron Shultziner, 2014)

ESTÁGIO	CARACTERÍSTICAS	FATORES	PERGUNTAS QUE OS ESTUDOS BUSCAM RESPONDER
Origens	Os movimentos sociais são feitos por pessoas motivadas a se mobilizar para um objetivo comum. Essa motivação não é um fator constante ou um dado fato. As origens dos movimentos são o estágio em que as experiências sociais e psicológicas preparam os corações e mentes dos futuros participantes de um movimento.	A motivação pode ser gerada por fatores sociais e psicológicos (mudanças nas interações, humilhação e baixa autoestima, eventos inspiradores e dramáticos que podem incentivar ou enfurecer as pessoas etc.), fatores macroeconômicos e econômicos (crise econômica, quebra de infraestrutura, eclosão de conflitos sociais) e/ou decisões políticas (aumentos repentinos de preços em alimentos básicos, políticas que prejudicam um determinado grupo). Embora cruciais no estágio de origem, esses fatores podem não ser importantes e até ausentes em outros estágios.	Para explicar o surgimento de movimentos sociais é preciso conhecer a motivação inicial para agir em prol de um objetivo comum: quando exatamente ocorreu a motivação para ingressar em um movimento, de que maneiras e quais eram os fatores importantes. Geralmente, a análise nessa fase se concentra mais nos aspectos psicossociais relativos ao surgimento do movimento.
Ação	Etapa caracterizada por uma ação observável de um grupo de pessoas. A fase de ação pode durar de dias a anos. Nesse estágio, um movimento social faz suas primeiras aparições e constrói seu impulso e sua resiliência. Os participantes começam a construir novas organizações, fortalecer as existentes, descobrir líderes, angariar recursos, apelar para a mídia, recrutar mais apoiadores, definir objetivos coletivos, comunicar-se com os principais atores, criar estratégias e se esforçar para alcançar objetivos mais efetivos.	Fatores sociais (formação de identidade pessoal, como por exemplo, feminista, e identidade de grupo), fatores psicológicos (transformar um sentimento de baixa autoestima e raiva em orgulho) e autoestima positiva impactam a disposição para a ação. Os fatores estruturais (eficácia das organizações do movimento, comunicação interna, capacidade de mobilização de líderes e o tipo e a quantidade de recursos materiais que podem reunir) e os fatores estratégicos (escolha de táticas, habilidades dos líderes do movimento, por exemplo) são também importantes nesse estágio.	O estágio de ação dos movimentos sociais envolve questões de pesquisa diferentes do estágio de origem. Por exemplo: que conjunto de fatores foi mais importante na manutenção de ação, momento e resiliência no movimento social em questão? Como a sequência de eventos e o progresso do movimento foram relacionados a novos fatores que entraram em jogo? Quais fatores específicos foram dominantes na interação entre o movimento e seus oponentes?

Resultados	Nesse estágio, o movimento pode atingir seu objetivo, atingir alguns objetivos ou desistir de fazê-lo. O resultado do movimento às vezes é afetado por fatores internos ao movimento, mas geralmente é determinado por fatores e causas externas. A maioria das pessoas retornará às demandas comuns da vida e algumas continuarão a participar de algum tipo de estruturas e redes organizacionais formais ou informais.	Os principais fatores nesse estágio são as decisões e habilidades estratégicas dos líderes do movimento, (reconhecendo e criando oportunidades políticas concretas de mudança) e decisões dos oponentes dos movimentos e posições e decisões dos principais atores institucionais (por exemplo, políticos, tribunais, organizações internacionais e organizações não governamentais). Esses fatores estão em interação em um contexto impactado pela quantidade de pressão exercida pelo grupo.	Algumas das principais perguntas são: Quais atores-chave foram responsáveis pelo resultado? O sucesso ou fracasso do movimento foi decorrente de suas forças/ fraquezas internas ou de forças e fraquezas de seus oponentes? Quais foram as principais considerações estratégicas do movimento? Seus líderes e/ou oponentes realmente as perceberam e, se sim, quando?
-------------------	---	---	--

Adotaremos os três estágios de Doron Shultziner como estrutura de organização das lições aprendidas na análise da literatura selecionada.

Origens



É interessante notar que o tema da origem vem sendo tratado com foco maior na motivação e no que leva as pessoas a agir, deixando de lado o ator, indivíduo ou grupo, que convoca para a ação coletiva.

Os sociólogos geralmente enfatizam fatores estruturais, como recursos, queixas e reclamações, e estruturas de oportunidades políticas. Podem ser identificadas, nesses estudos, duas possibilidades para a presença de quem convoca a mobilização: na primeira, existem aqueles para quem os movimentos sociais são espontâneos, situação na qual a figura do convocador inicial, seja indivíduo, seja grupo, fica oculta ou é até negada. Na segunda possibilidade, presente especialmente na Teoria de Mobilização de Recursos, ele encontra-se diluído no que chamam de “agency”, que engloba “a enorme quantidade de esforço dos ativistas investida na ação coletiva, até que ela ganhe tamanho e importância” (McAdam et al., 2012).

Nos trabalhos das áreas de comunicação (Toro, 2001; e Jaramillo, 2012) e política (Ganz, 2009), são mais explícitos a existência e o papel de um ator que faz a convocação que dá início ao movimento.

Para este estudo, consideraremos que toda mobilização intencional tem um primeiro chamado feito por um ator, individual ou coletivo, interno ou externo ao grupo a ser beneficiado ou a ser mobilizado. Quem é ele? Quais seus atributos e competências?

Quem convoca uma mobilização

Esse ator — quem convoca a mobilização — é tratado independente de seu futuro papel como líder da mobilização, mesmo que em alguns casos ele continue a atuar no movimento com esse papel. Toro e Jaramillo o chamam de produtor social e o definem como *“a pessoa ou instituição que tem a capacidade de criar condições econômicas, institucionais, técnicas e profissionais para que ocorra um processo de mobilização”* (Toro, 2001).

O propósito comunicativo, nesse momento, é a convocação, o que exige a concepção de conteúdo (imaginário), de público (reeditores) e de meios. A comunicação macrointencional requer a existência de um produtor social que pretenda afetar o campo de atuação dos reeditores para determinados fins.

Para Ganz, este líder convocador é o “organizador”. Os organizadores são os que, considerando um determinado público, identificam, recrutam e desenvolvem uma liderança, constroem comunidade em torno dessa liderança e constroem poder para essa comunidade. Os organizadores

“desafiam as pessoas a agirem em nome de valores e interesses compartilhados. Desenvolvem líderes, aprimorando suas habilidades, seus valores e compromissos. Constroem comunidades fortes por meio das quais as pessoas ganham nova compreensão de seus interesses, bem como o poder de agir sobre elas — comunidades que são limitadas, mas inclusivas, comunitárias, mas diversas, solidárias, mas tolerantes” (Ganz, 2016).

Tanto o produtor social quanto o organizador podem ser um indivíduo, um coletivo de pessoas ou uma organização.

A legitimidade do produtor social e do organizador é importante para que consigam trazer outras pessoas e organizações para o movimento. Ela pode vir da natureza da organização a que pertencem, do histórico pessoal ou de uma relação com o tema que dê a credibilidade inicial necessária. Ao longo do tempo, a legitimidade pode crescer ou diminuir de acordo com a atuação.

São características do produtor social que contribuem para o sucesso de sua atuação e do movimento (Toro, 2001):

- Não se portar como “dono” da mobilização. O produtor social e o organizador são os precursores do movimento, mas o desejo de mudança é compartilhado, assim como devem ser as decisões.
- Respeitar e confiar na capacidade das pessoas de decidirem coletivamente. O produtor social pode e deve inclusive incentivar e ajudar a desenvolver esse comportamento.
- Acreditar na importância de liberar a energia, a criatividade e o espírito empreendedor dos participantes de um processo de mobilização.

Assim, o produtor social contribui para que as pessoas envolvidas na mobilização aprendam a agir proativamente, vendo os problemas como oportunidades de ação, sem se deixar abater ou paralisar por eles.

Os líderes convocantes desenvolvem os relacionamentos, a compreensão e a ação que permitem que as pessoas obtenham nova compreensão de seus interesses, novos recursos e nova capacidade de usar esses recursos em nome de seus interesses. Os organizadores trabalham por meio de “diálogos” em relacionamentos, interpretações e ações realizadas.

Algumas das competências do produtor social citadas por Toro são também aplicáveis aos organizadores. Por exemplo:

- Ser capaz de interpretar a realidade social, o que exige conhecer o contexto de sua atuação, a comunidade envolvida, seus valores e prioridades.
- Ter clareza sobre conceitos essenciais que consolidam um horizonte ético para uma mobilização, como cidadania, democracia, público e participação.

A distinção entre seus papéis é causada pelas diferentes estratégias para dar início à mobilização. Para Ganz, a mobilização nasce da organização das comunidades, por meio da atuação de lideranças com elas, definindo um objetivo comum capaz de motivá-la para a ação. Assim, as competências de organização são as mais requeridas. Para Toro, a mobilização começa a partir de um produtor social, que propõe um imaginário atrativo e um processo comunicativo com as lideranças para arregimentar comunidades em torno deste imaginário. Assim, as competências comunicativas, como ser capaz de

orientar a produção de materiais de comunicação que contribuam na mobilização, são muito importantes.

Se as teorias sociológicas ocultam esse líder inicial, os estudos de caso, de uma forma geral, evidenciam sua presença. Oshodi, em seu estudo sobre a mobilização das mulheres para o desenvolvimento rural na região de Edo, na Nigéria, identifica três espaços de origem desse líder inicial: de cima (governo ou financiadores), de um agente intermediário, que se assume parceiro, ou das próprias mulheres (Oshodi, 2009).

Para Oshodi, a mobilização de cima para baixo tem um fator de dificuldade porque costuma *gerar a suspeita de sanções oficiais* e de condicionar a aprovação de apoio financeiro. Chegar até o público que se quer mobilizar e iniciar um relacionamento com vista à mobilização pode ser também mais difícil. Por outro lado, facilita as relações com estruturas intermediárias.

A mobilização a partir de um agente intermediário (que pode ser o caso do produtor social e do organizador) pode permitir que alguém com uma melhor condição para correr riscos e arcar com os custos de uma convocatória a faça, e demonstre, para aqueles sem margem de risco e recursos, a viabilidade da mobilização. Por outro lado, dependendo da continuidade de sua presença e da forma de condução das outras etapas, pode perpetuar uma estrutura de dependência.

A convocação para uma mobilização a partir de pessoas da base tem, de saída, uma maior legitimidade porque começa no ponto em que os problemas são mais agudos. Nesse caso, o risco é que

o controle/influência imediato das estruturas locais possa ser sufocado ou desarticulado por estruturas mais fortes e poderosas.

Olutokumbo, analisando o movimento internacional em torno do retorno das meninas sequestradas pelo Boko Haram, o Bring Back Our Girls (BBOG), afirma que um planejamento eficaz das atividades de mobilização social favorece seu sucesso. Mas, para sua elaboração, é preciso conhecer os fundamentos da defesa de direitos e da comunicação interpessoal e os problemas básicos a serem abordados. No caso do BBOG, não muitos atores estavam bem informados sobre o modo de operação de um movimento de mobilização social. Foram “empurrados” para a ação pela demanda do momento, sem um planejamento prévio. Mesmo quando as partes interessadas e os tomadores de decisão estão bem informados sobre os aspectos técnicos da organização, elaboração de estratégias e iniciação de ações para benefícios comuns, ainda assim haverá um longo caminho para produzir os resultados desejados (Olutokunbo *et al.*, 2015).

Groark e McCall, em seus estudos sobre a mobilização da universidade para ações nas comunidades, ressaltam que “*um elemento necessário para projetos colaborativos bem-sucedidos entre universidade e comunidade é o respeito mútuo entre professores e profissionais da comunidade*” (Groark e McCall, 2018). Isso vale também para outros grupos em que haja assimetria de conhecimento e poder.

É preciso reconhecer que grupos com diferentes habilidades, conhecimentos, valores, responsabilidades, restrições e critérios de sucesso podem não estar acostumados a compartilhar o controle de seus projetos. Além disso, muitas vezes abrigam atitudes

desfavoráveis de um para com o outro. Desativar esses antagonismos potenciais requer um líder que compreenda, respeite e seja respeitado por ambos os grupos.

O que motiva as pessoas a participarem e agirem

Os economistas há muito reconhecem que indivíduos racionais não se mobilizam para contribuir para o alcance de objetivos comuns ou bens públicos. Olson escreveu que:

“a menos que haja coerção ou algum outro dispositivo especial para fazer os indivíduos agirem em seu interesse comum, indivíduos racionais e interessados em si mesmos não agirão para alcançar seus interesses comuns ou de um grupo” (Olson, 1999).

Romper com a tendência à inércia, sem que se recorra à coerção ou algum tipo de incentivo, exige intencionalidade na definição de estratégias. Conhecer os motivos que levam as pessoas a agirem é importante para traçar estratégias efetivas.

Considerando os estudos dos sociólogos e da psicologia social anteriores aos movimentos da década de 1960, supunha-se que grande motivação para a ação era a existência de queixa com uma situação e a intensidade dessa insatisfação.

Posteriormente, os estudiosos adeptos da Teoria de Mobilização de Recursos passaram a descartar que o interesse e sua intensidade fossem por si só suficientes para a ação, porque a mobilização requer recursos para organizar o público para a ação coletiva (McAdam *et al.*,

1996; Olson, 1999). Por isso, pessoas socialmente excluídas, embora mais afetadas por condições de vida insatisfatórias, apresentam, na maior parte das vezes, um menor grau de engajamento social e político, devido ao acesso desigual a recursos e habilidades, como por exemplo renda e educação (Verba *et al.*, 1987).

Existem algumas condições favoráveis à participação que têm a ver com características da população a ser mobilizada. Características sociodemográficas dos cidadãos, para alguns autores, determinariam, até certo ponto, sua disposição de se engajar em atividades políticas e sociais (Verba *et al.*, 1987; Jenkins, 1983). A idade, por exemplo, é importante em termos de disponibilidade biográfica, uma vez que as pessoas podem reduzir suas atividades sociais e políticas devido a restrições pessoais, como casamento ou responsabilidades familiares. As pesquisas têm demonstrado que os migrantes costumam gerar formas de solidariedade em apoio às diásporas ou comunidades étnicas (Morokvasic, 1999; Schultziner, 2014).

A classe social também pode ser um fator relevante. Seguindo os achados de outros estudos, espera-se que as classes médias sejam super-representadas no ativismo político e social, pois isso reflete suas preferências, normas cívicas e seus capitais econômico, cultural e social. Estudos sobre o apoio a políticas redistributivas indicam que a vulnerabilidade e a privação afetam positivamente a disposição solidária, pelo menos em relação a grupos-alvo expostos a riscos sociais semelhantes, exclusão e degradação. As mobilizações da classe média podem depender de especialistas, recursos, construção organizacional e planejamento de longo prazo, por

exemplo, enquanto os movimentos da classe trabalhadora podem se transformar em táticas radicais e disruptivas que exigem menos recursos (Polletta e Jasper, 2001).

Os autores estudados identificam características não demográficas que favorecem a disposição para a ação:

- Grupos que participaram de ações coletivas no passado são mais propensos a se mobilizar do que os grupos que nunca o fizeram (Rowley e Moldoveanu, 2003).
- A densidade de relacionamentos preexistentes entre os membros de um grupo favorece a mobilização, uma vez que um dos primeiros desafios de um movimento é a criação de laços de confiança entre os participantes.
- Acreditar que outras pessoas estão dispostas a participar e compartilhar objetivos. Se um grupo de atores já participa de outras atividades coletivas, a confiança e o relacionamento existentes favorecem a decisão individual de participar.
- Busca do sentimento de identidade coletiva. Os seres humanos têm uma necessidade fundamental de sentir que estão socialmente conectados com os outros. Esse ponto de vista explica por que alguns tipos de pessoas participam inclusive em causas perdidas, um fenômeno não explicado adequadamente na perspectiva baseada em interesses (Rogers, 2018). As pessoas têm a sensação de que, ao participar, tornam-se parte de algo maior, estão engajadas em esforços maiores que elas mesmas, definindo a própria identidade pela participação na construção de uma comunidade por meio da ação coletiva (Meyer, 2002).

Em 1886, Edmondo de Amicis, em seu livro *Coração*, que foi muito adotado pelas escolas da Europa e das Américas até o início dos anos de 1970, conta a história, sob a forma de diário, de uma criança, Enrico. Nele, traz uma carta do pai ao filho Enrico, em que o convoca a fazer parte da “grande marcha” pela educação (Amicis, 2011).

“Sim, caro Enrico, o estudo é duro para você, conforme disse sua mãe: ainda não o vejo ir para a escola com entusiasmo e com aquele rosto sorridente que eu gostaria. Você continua reagindo. (...) De manhã, quando sai, pense que naquele exato momento, na sua cidade, outros trinta mil rapazes vão como você se trancar durante três horas numa sala e estudar. Mais ainda! Pense nos inúmeros garotos que, mais ou menos na mesma hora, vão à escola em todos os países; veja-os com a imaginação, como andam, andam, pelos becos das aldeias calmas, pelas ruas das cidades barulhentas, ao longo das margens de mares e lagos, onde, sob um sol ardente, entre neblinas de barco, pelos países cortados por canais, a cavalo pelas grandes planícies, escorregando sobre a neve, por vales e colinas, através de bosques e rios, subindo por trilhas solitárias das montanhas, sozinhos, em duplas, em grupos, em filas compridas, todos com livros debaixo dos braços, vestidos de mil maneiras, falando mil línguas, das mais remotas escolas da Rússia, quase perdidas entre geleiras, até as últimas escolas da Arábia, sombreadas por palmeiras, milhões e milhões, todos aprendendo as mesmas coisas, de cem formas diferentes, imagine este vastíssimo formigueiro de jovens de cem povos, este movimento imenso de que você faz parte, e pense: ‘Se

*este movimento acabasse, a humanidade recairia na barbárie'.
Este movimento é o progresso, a esperança, a glória do mundo.
Portanto, coragem, pequeno soldado do imenso exército". (...)*

Esta convocatória contempla um aspecto importante: a ampliação do sentido e do propósito da mobilização. O objetivo da educação não é apenas educar a si, mas, ao fazê-lo, participar da “luta contra a barbárie”, uma meta ambiciosa, impossível de ser enfrentada individualmente, mas capaz de dar um sentido maior a uma ação cotidiana.

As pessoas se engajam em movimentos porque acreditam que seus esforços são necessários e potencialmente eficazes. Entretanto, a mobilização social concentra-se em situações nas quais a ação individual é praticamente sem sentido e ineficaz e os benefícios públicos só surgem quando muitas pessoas praticam a busca dos mesmos objetivos. Sentir e saber que muitas pessoas estão dispostas a participar facilitam e favorecem novas adesões.

Um dos maiores esforços dos participantes é responder à necessidade de alguns movimentos sociais de uma mudança na maneira como as pessoas encaram as condições de sua vida (Kelly, 1998; Turner, 1969). Nas palavras de McAdam, o processo de “libertação cognitiva” é crucial para a participação dos indivíduos em ações coletivas (McAdam *et al.*, 1996).

Existem três processos importantes na caminhada para a “libertação cognitiva” (Jiang e Korczynski, 2016) de indivíduos. Primeiro, as pessoas que normalmente aceitam a autoridade das regras começam a questionar a legitimidade desses arranjos institucionais.

Segundo, as pessoas que costumavam acreditar que esses arranjos institucionais eram inevitáveis começam a acreditar na possibilidade de sua mudança. Por isso é tão importante a compreensão de que a ordem social não é natural, mas criada pelas sociedades, e por isso pode mudar (Toro, 2001). Finalmente, as pessoas que normalmente se consideram impotentes e sem esperança começam a acreditar que têm a capacidade de mudar a situação (McAdam *et al.*, 1996).

Os grupos precisam ter acesso aos recursos necessários para organizar o descontentamento e dar início ao processo de mobilização. Como mencionado acima, recursos materiais (trabalho, computadores etc.) e não materiais (de liderança, consenso e engajamento moral) foram identificados como antecedentes da mobilização de grupos⁶. Estudos sobre os movimentos sociais afirmam que os recursos culturais e morais, além dos recursos materiais, organizacionais e humanos, são importantes para explicar o sucesso do surgimento da ação coletiva (Edwards e McCarthy, 2004).

Os recursos, disponíveis para o desenvolvimento do programa, devem ser adequados para um projeto de magnitude suficiente para garantir impacto inicial significativo, visível para todo o grupo, organização ou comunidade a que o programa se destina. (Pancer, 1989). Esses recursos podem ser classificados em naturais (tempo, energia, ideias, corpo, espírito e interesse) ou adquiridos (dinheiro, competências, conhecimento e espaço físico) (Ganz, 2009).

6. Ver "Os movimentos sociais em busca da compreensão sobre sua identidade e como se formam", em que analisamos as contribuições da sociologia e, especialmente, a Teoria da Mobilização de Recursos.

Para Rogers, os esforços de convencimento para estimular a participação em uma mobilização social tendem a ser mais eficazes quando são (Rogers, 2018):

- **persoais:** envolvem interações mais pessoais e individualizadas;
- **responsáveis:** tornam o comportamento das pessoas observável para os outros, de modo que eles acham que a ação ou a inação pode ter consequências para sua reputação e posição social;
- **normativos:** transmitem o que as pessoas relevantes pensam que os outros devem fazer, bem como o que as pessoas relevantes realmente fazem;
- **identidade:** alinham comportamentos com as maneiras pelas quais as pessoas realmente se veem ou gostariam de se ver;
- **conectados:** aproveitam a estrutura das redes de relacionamentos das pessoas e as plataformas que mantêm essas redes⁷.

Quem mobilizar

Uma das primeiras perguntas que a definição das estratégias ajuda a responder é quem deve ser mobilizado. Para Toro, essa resposta é: os reeditores. Para Ganz, são os líderes identificados pelo organizador. Para os outros, é um público menos definido, incluindo todos os que apoiem a conquista dos resultados pretendidos (Toro, 2001; Ganz, 2009).

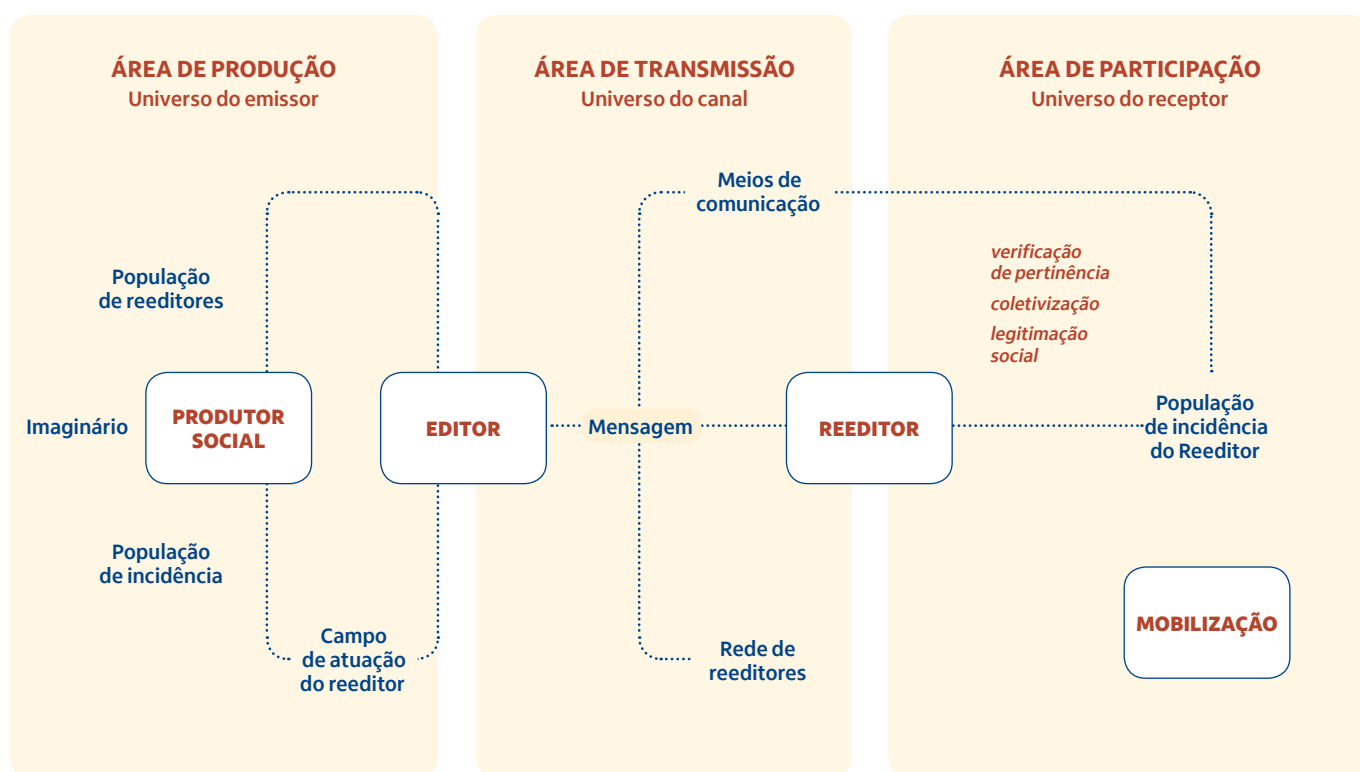
Reeditores

Toro utiliza o termo de *reeditor social*, cunhado por Juan Camilo Jaramillo, para designar a pessoa ou o grupo que tem reconhecimento

⁷. Ver "A motivação para a ação coletiva na psicologia social".

da comunidade e é, por isso, capaz de adaptar as mensagens do produtor social, ajudando a criar sentidos que levem à modificação de seus públicos em sua maneira de pensar e atuar. Reeditores diferem dos *multiplicadores* por não apenas reproduzirem o conteúdo recebido, mas interpretá-lo e ampliá-lo, adequando-o ao seu público. Isso enriquece a mensagem e faz com que ela seja compreendida e internalizada da melhor maneira possível pelos grupos mobilizados. Diferem também dos *militantes* e *ativistas* por agir em seu cotidiano, trabalhando o convencimento mais do que a adesão das pessoas (Toro, 2001).

FIGURA 1 – Modelo de Comunicação MacroIntencional



Entre o *produtor social* e o reeditor social, está o editor, pessoa ou instituição que irá preparar e adequar a informação do produtor para transmiti-la ao reeditor. É ele que vai identificar e utilizar os códigos necessários para que a mensagem seja compreendida e absorvida pelo reeditor.

Na prática, o trabalho começa com a identificação pelo produtor social dos possíveis reeditores, ou seja, grupos ou pessoas que podem atuar em seu campo, de modo a contribuir para os objetivos da mobilização. Uma vez identificados os reeditores, o produtor deve procurar conhecer os campos de atuação de cada um deles, para ajudá-los, no início, a perceberem oportunidades de atuação e para definir os instrumentos necessários para apoiar a atuação deles. Isso contribui com o trabalho do reeditor de convocar as pessoas a atuar coletivamente, mostrar como podem contribuir com suas ações e decisões cotidianas para o processo de mudança proposto no imaginário. Elas estarão mais inclinadas a participar se receberem informações claras sobre o movimento e seus objetivos, sentirem-se seguras quando ao reconhecimento, à valorização e ao respeito às suas contribuições, além da confiança dos outros participantes em sua capacidade.

Aos poucos, tanto os reeditores quanto os demais participantes da mobilização ganham autonomia e passam a descobrir e inventar novas formas de atuar; no início, pode ser importante a contribuição dos produtores para os reeditores e desses para seus públicos, no sentido de identificar ações que estejam ao alcance das pessoas em seus campos de atuação. Essas propostas de ação devem ser estimulantes, claras e realistas e respeitarem os limites de atuação de cada um sem serem exageradamente conservadoras. É importante

ainda tomar cuidado para que não sejam percebidas como cobrança, manipulação ou responsabilização.

A tabela 9 explora alguns exemplos da atuação dos reeditores no Programa “Primero mi primário... para triunfar”, da Fundación Social de Colombia.

TABELA 9 – Compreensões e decisões que diferentes categorias de reeditores devem mobilizar para a melhoria qualitativa do curso primário (Toro, 1992)

CATEGORIAS	COMPREENSÕES E DECISÕES A SEREM MOBILIZADAS
<p>1- Adultos que atuam como agentes educativos imediatos. Reeditores: diretores de escola, professores, supervisores etc. Participação: modificam comportamentos cotidianos (ações e decisões).</p>	<p>a) Nomear os melhores professores para o primeiro e segundo anos, para que todas as crianças tenham sucesso desde cedo. b) Aproveitar ao máximo a duração do ano escolar para melhorar o tempo e as oportunidades de aprendizagem das crianças. c) Propor tarefas escolares adequadas e atrativas, que possam ser feitas com as aprendizagens e informações da aula, e outras possíveis segundo o nível socioeconômico das crianças. d) Atuar sempre com expectativas positivas sobre as crianças, para que adquiram autoconceito positivo. e) Dar atenção aos cadernos como a primeira obra escrita das crianças. Cuidado especial na seleção de textos. Promover a leitura em casa. f) Planejar um ensino rico e atrativo em conteúdos e atividades. g) Distribuir as crianças de rendimento diferente nos cursos paralelos. Não colocar as crianças de baixo rendimento em uma sala só. h) Planejar atividades escolares e extraescolares levando em conta os grupos de amigos: concursos, campeonatos, festas etc. i) Entender a avaliação como a observação contínua das crianças para constatar se todos estão aprendendo bem e no tempo certo o que devem aprender. j) Respeitar as diferentes etnias e tradições culturais.</p>
<p>2- Adultos que atuam por meio do Estado: Reeditores: legisladores, administradores, secretários de Educação, prefeitos. Participação: modificam a inversão de recursos (decisões)</p>	<p>a) Adequação da infraestrutura física das escolas. b) Garantir serviços públicos de água, luz, calçamento, sanitários, pátios de recreio etc. nas escolas. c) Dotar as escolas de textos e materiais, respeitando etnias, línguas e tradições culturais. d) Bibliotecas escolares. e) Capacitação docente. f) Pagamento dos professores nas próprias escolas para evitar perder dias de aula para receber. g) Transporte escolar ou localização adequada das escolas. h) Uso de pesquisas e levantamento de informações para tomar decisões. i) Adequado sistema estatístico. j) Sistema de comunicação interna ao sistema educacional.</p>
<p>3- Adultos da sociedade civil Reeditores: pais de família, profissionais, empresários, jornalistas, opinião pública em geral. Participação: modificam sua opinião (forma de sentir)</p>	<p>a) Valorização do trabalho do professor do primário. b) Não atribuir à criança o fracasso, mas ao sistema de ensino e às condições criadas pelos adultos. c) Desenvolver uma percepção coletiva da criança. Não basta que os filhos estejam bem; é preciso uma preocupação coletiva pelo êxito escolar de todas as crianças. d) Valorização e preocupação com o prestígio da educação pública. Nela estuda a maior parte das crianças. e) Criação de outros espaços sociais para a vida infantil e juvenil (clubes, praças de esportes, revistas, bibliotecas etc.). f) Valorização de todas as etnias e diferenças culturais. g) Participar, acompanhar e vigiar as decisões curriculares.</p>

Líderes

Para Ganz, líder escolhe e aceita a responsabilidade de guiar outras pessoas para que alcancem determinado objetivo, mesmo em um cenário de incerteza. Engaja outras pessoas por meio do compromisso para alcançar um objetivo compartilhado (Ganz, 2009).

Cabe ao organizador as tarefas de identificar líderes em potencial, recrutá-los para posições de liderança e desenvolvê-los, criando oportunidades para que surjam, atuem como lideranças a serem conquistadas e tenham oportunidades de crescimento.

Identificar líderes requer procurá-los. Quem são as pessoas com seguidores? Quem traz outros para as reuniões? Quem incentiva outros a participar? Quem atrai outras pessoas para trabalhar com elas? Quem as outras pessoas dizem para você “procurar?” O organizador está buscando alguém de ouvidos atentos, capaz de empatia, curioso e interessado, com boa imaginação estratégica e, se possível, com senso de humor.

Jasper coloca dois dilemas na identificação desses líderes (Jasper, 2004).

- **O líder distante:** será que um líder será mais atraente se for único, um tipo de santo sobre-humano, ou se for um tipo regular, uma pessoa percebida como comum?
- **O líder ambicioso:** líderes fortes e competentes, se forem ambiciosos demais, podem substituir objetivos do grupo por seus próprios objetivos.

Recrutar líderes requer dar às pessoas a oportunidade de conquistar liderança. O que o organizador pode fazer é criar oportunidades para as pessoas aceitarem as responsabilidades da liderança e apoiá-las no aprendizado para cumpri-las. O desenvolvimento de um bom

juízo sobre quem selecionar se dá assumindo riscos, fazendo escolhas, experimentando sucessos e fracassos e aprendendo com isso. Não existe um “livro de regras”, mas, com medo de arriscar fazer escolhas, nunca se aprende a fazer boas escolhas.

O desenvolvimento de líderes requer a estruturação do trabalho da organização, de modo a oferecer ao maior número possível de pessoas a oportunidade de aprender a liderar. Desenvolver líderes não significa atribuir tarefas, mas oferecer responsabilidade.

Embora identificar, recrutar e desenvolver líderes seja crítico para a capacidade (ou poder) da maioria das organizações, são tarefas típicas dos organizadores, cujo trabalho é ser líder de líderes. A principal responsabilidade de um organizador é desenvolver as capacidades de liderança de outros e, dessa maneira, das organizações.

O líder atua por meio de cinco práticas principais:

- 1. Criando a **história compartilhada**:** a organização está enraizada em valores compartilhados expressos como narrativa pública. Essa história, baseada na própria experiência, deve responder a três perguntas: por que eu? Por que nós? Por que agora? E cada pessoa aprende como contar a própria história, a história de seu grupo e a história do desafio que requer ação agora.
- 2. Criando o **compromisso relacional**:** a organização é baseada em relacionamentos por meio dos quais nos comprometemos a trabalhar juntos em nome de interesses comuns. Pela associação os interesses individuais são reformulados os interesses comuns.

Os relacionamentos construídos como resultado de reuniões individuais e em pequenos grupos criam a base das equipes, enraizadas nos compromissos que as pessoas assumem entre si, e não apenas no comprometimento com a ideia, tarefa ou problema.

3. Criando a **estrutura compartilhada**: uma estrutura clara de liderança permite colaborar efetivamente entre si em nome de um objetivo comum. Uma equipe de liderança, se bem estruturada, incentiva a estabilidade, a motivação, a criatividade e a responsabilidade, e usa o tempo, as habilidades e os esforços dos voluntários de maneira eficaz.
4. Criando **estratégia compartilhada**: organizações eficazes transformam o que têm (recursos) no que precisam (poder), para obter o que desejam (resultados), concentrando-se em objetivos estratégicos muito claros. Quanto mais “distribuída” a capacidade de criar estratégias na organização, mais criativa, adaptativa e eficaz ela pode se tornar.
5. Criando **ação mensurável compartilhada**: a organização dos resultados deve ser clara, mensurável e específica para que o progresso seja avaliado, a prestação de contas praticada e a estratégia adaptada com base na experiência. Relatórios regulares do progresso até o alcance da meta criam oportunidades para feedback, aprendizado e adaptação.

TABELA 10 – Atuação dos líderes (Ganz, 2009)

BARREIRAS	ATUAÇÃO DOS LÍDERES	ORGANIZAÇÃO
Apatia	Compartilham histórias	Motivação
Tecido social esgarçado	Compromisso relacional	Comunidade
Confusão	Estrutura	Clareza
Reatividade	Estratégia	Propósito
Inércia	Resultados mensurados e visíveis	Mudança

O modelo da bola de neve

Tanto a abordagem de Toro quanto a de Ganz se estruturam segundo o modelo de liderança de bola de neve. Nesse modelo, a liderança é distribuída. O poder não está concentrado, mas se distribui, assim como as responsabilidades. O desafio é criar e manter as conexões de modo a estabelecer um sentido comum de compromisso com os resultados (Toro, 2001; e Ganz, 2009).

O modelo de bola de neve se baseia, acima de tudo, na habilitação de outros. A força de um movimento decorre sempre de sua capacidade e compromisso de desenvolver liderança e, no modelo de bola de neve, todos são responsáveis por identificar, recrutar e desenvolver mais líderes. Líderes desenvolvem outros líderes que, por sua vez, desenvolvem outros líderes e assim por diante.

Uma estrutura de liderança “bola de neve” cria uma organização que se fortalece por meio do desenvolvimento colaborativo e em cascata de lideranças. As equipes de liderança estruturada incentivam a estabilidade, a motivação, a criatividade e a responsabilidade, e usam o tempo, as habilidades e os esforços dos voluntários de maneira eficaz (Ganz, 2009).

Ativistas, militantes, participantes, público

Os participantes de um processo de mobilização, antes da Teoria de Mobilização de Recursos, eram considerados pessoas irracionais, apaixonadas e não convencionais, movidos por insatisfações. Depois, passaram a ser vistos como indivíduos racionais, que pesam riscos, esforços e benefícios e fazem uma escolha estratégica de participar de um movimento para alcançar objetivos comuns (Greenberg, 2017).

Mesmo com essa mudança, permaneceu o desafio de como chegar ao público que deve ser mobilizado ou mais propenso a participar. Para isso, os estudos citam duas estratégias não excludentes: por meio das relações e redes interpessoais e por alianças com organizações já estabelecidas. Cada uma tem sua sedução e seus riscos (Rowley e Moldoveanu, 2003).

A aliança com outras organizações permite um crescimento rápido, mas, dependendo da organização, ela pode dificultar a identificação da mobilização em pauta. As relações interpessoais como forma de recrutamento geram crescimento mais lento, mais confiável, mas menos estável. Enfim, é mais uma das escolhas a serem feitas que implicam riscos.

Entre essas duas pontas está o “contexto de micromobilização” de McAdam, definido como “*o cenário de pequenos grupos em que processos de participação são articulados através de formas simples de organizações, produzindo mobilização para a ação coletiva*” (Mc Adam et al., 1996). A forma é especialmente útil na conquista de voluntários. Esse tema tem recebido menos atenção nos estudos analisados, mas sabe-se que o recrutamento e a manutenção dependem mais das competências interpessoais dos líderes, já que se desenvolvem mais em interações face-a-face entre líderes e ativistas.

Para Ganz, “*os esforços voluntários geralmente fracassam devido a uma falha no desenvolvimento de líderes individuais confiáveis, consistentes e criativos*”. Os líderes devem assegurar às equipes de voluntários “*a estabilidade, a motivação, a criatividade e a*

responsabilidade, e usar o tempo, as habilidades e os esforços dos voluntários de maneira eficaz". E fortalecer seus vínculos por meio de objetivo compartilhado, normas claras e papéis específicos.

Selecionar os públicos que se quer mobilizar é um dos primeiros objetivos na definição de um processo de mobilização e está na base da definição de estratégias e táticas. Nesse momento, os líderes se veem frente ao que Jasper chamou de dilema da extensão: uma identidade coletiva muito abrangente, que atrai e permite a identificação de muitos públicos, tem o risco de ser pouco focada e tendência de que seus objetivos sejam mais vagos e menos coerentes (Jasper, 2004). Por outro lado, uma escolha precisa dos participantes a mobilizar gera identidade coletiva mais afirmativa e objetivos mais consistentes e coerentes.

Mas pode ser que o poder da mobilização dependa de um grande número de pessoas, não importa quem sejam ou de que tipo. Este é o dilema da extensão. Superá-lo exige conhecer bem a necessidade de abrangência, o perfil adequado e a melhor forma de acesso aos participantes indispensáveis à ação.

McCarthy e Zald propõem uma segmentação desse "público em geral" de modo a favorecer a definição de estratégias. Começam sugerindo uma distinção entre aderentes, não aderentes e constituintes (McAdam, 1996):

- **Aderentes:** indivíduos e organizações que compartilham os objetivos do movimento, em oposição aos não aderentes.
- **Constituintes:** aqueles que fornecem recursos, de diferentes naturezas, como seu próprio tempo e trabalho, ao movimento.

Turner acrescenta mais uma categoria:

- **Público espectador:** os não aderentes que não são oponentes, mas meramente testemunham as atividades do movimento social (Turner, 1969).

Cada um desses grupos também pode ser distinguido se será beneficiado diretamente ou não com o alcance dos objetivos propostos. Alguns espectadores, por exemplo, podem se beneficiar diretamente da realização dos objetivos organizacionais, mesmo que não sejam aderentes. Dessa forma, surge outra categoria:

- **Potenciais beneficiários:** indivíduos que serão beneficiados diretamente pela realização dos objetivos.

Os aderentes conscientes são indivíduos e grupos que participam, mas não se beneficiam diretamente da realização do objetivo. Os constituintes conscientes são apoiadores diretos de uma iniciativa e não se beneficiam diretamente de seu sucesso na realização de seus objetivos.

De certa forma, a tarefa de mobilização pode ser descrita como o desafio de converter os aderentes em constituintes e manter o envolvimento dos constituintes. Pode ainda tentar converter não aderentes em aderentes e os aderentes ou público espectador que são potenciais beneficiários em aderentes.

Um processo de mobilização pode expandir seus objetivos visando à ampliação do potencial grupo beneficiário. É comum que se tente apresentar suas realizações de objetivos em termos de benefícios potenciais mais amplos para grupos cada vez maiores de cidadãos por meio de noções de uma sociedade melhor etc. (benefícios secundários).

Williarp Gamson faz, essencialmente, a mesma distinção, chamando de universalistas os grupos com objetivos destinados a ajudar os não constituintes, e de não universalistas aqueles cujos beneficiários e constituintes são idênticos (Gamson, 1975).

A definição dos públicos a mobilizar para o alcance dos objetivos determina a estratégia a ser utilizada e a estrutura do discurso. Para Jasper, a estratégia de um movimento pode tornar sua mobilização restrita àqueles com recursos, habilidades ou reputações especiais, para aumentar sua eficácia. Pode levá-lo a excluir aqueles especialmente estigmatizados por outras audiências (por exemplo, inicialmente os movimentos de mulheres tentaram desencorajar, ocultar ou até excluir as lésbicas). Isso é aceitável do ponto de vista estratégico, mas é preciso considerar o horizonte ético proposto e a legitimidade, que só é alcançada a partir de um processo aberto e democrático.

Voltando ao dilema da extensão, aliados poderosos, como celebridades (Gamson, 1975); organizações que lideram pequenos grupos (Gordon *et al.*, 1996) e até os especialistas podem ser interessantes por sua capacidade de trazer pessoas e dar visibilidade a uma causa, mas sempre há risco de que assumam protagonismo indesejado e tornem a imagem de uma mobilização identificada à sua própria imagem.

Embora os acadêmicos possam, em sua maioria, focar seus estudos em um movimento ou tema, os ativistas geralmente não o fazem. Protestar, organizar e apoiar uma variedade de metas de mudança social é a regra e não a exceção para ativistas individuais, como mostram estudos de participantes dos direitos civis, estudantes e movimentos femininos

Carroll e Ratner, 1996; Clegg, 1996; Fendrich e Lovoy, 1988; McAdam, 1988b; Whalen e Flacks, 1987; Whittier, 1995 citados em Meyer *et al.* 2002). Assim, a mobilização de organizações direcionadas a um tema para atuar em outro não é uma proposição inviável.

A mudança social transformadora não ocorre apenas a partir de eventos de larga escala, mas raramente acontece sem eles. E enquanto muitas pessoas estão focadas no trabalho que os ativistas estão realizando, poucas estão pensando em como ajudá-las a se conectar, aprender e colaborar com outras pessoas, igualmente motivadas, mas que estão trabalhando para mudar as coisas de maneiras diferentes e/ou em diferentes comunidades e contextos. Essas parcerias podem ajudar a criar ideias, habilidades e condições para um progresso amplo e duradouro.

Muitas vezes há uma sobreposição entre a causa e os participantes, por exemplo, no caso dos movimentos de mulheres, cujos participantes são predominantemente mulheres. A realidade é que a maioria das ações coletivas reflete e se articula, se necessário, a um grande número de grupos ou pessoas que têm propósitos diferentes, mas compartilham uma visão.

Em defesa da mobilização de organizações, podemos recorrer ao estudo de John Kania e Mark Kramer, na *Stanford Social Innovation Review*. Os autores definem impacto coletivo como o compromisso de um grupo de atores de diferentes setores com uma agenda comum de solução para um problema social específico. Eles ressaltam que, embora a colaboração não seja novidade no setor social, com exemplos de parcerias, redes e outros tipos de esforços conjuntos, as iniciativas de impacto coletivo são diferentes (Kania e Kramer, 2011).

Kania e Kramer apresentam em seu estudo exemplos apontando para a conclusão de que mudanças sociais de larga escala são normalmente resultado de uma ampla coordenação intersetorial em contrapartida à intervenção isolada de uma organização. As evidências por eles encontradas sugerem que um progresso substancialmente maior poderia ser alcançado no combate a sérios problemas sociais se organizações sem fins lucrativos, governos, empresas e a sociedade se unissem em torno de uma agenda comum. Os autores acrescentam que os exemplos ainda são poucos não porque o impacto coletivo seja impossível, mas porque é uma abordagem ainda raramente implementada (Kania e Kramer, 2011).

Segundo o estudo, nem todos os problemas sociais demandam uma solução de impacto coletivo. Alguns deles são bem definidos, pontuais, além de a resposta ser conhecida. Há experiências de sucesso comprovadas, e uma ou poucas organizações são capazes de implementar as soluções. O problema está nas questões mais complexas, que envolvem atores diversos e requerem esforços conjunto e intersetorial, com engajamento que vai além do setor social propriamente dito.

Mas a mudança das ações de impacto isolado para as de impacto coletivo não se resume a um número maior de colaboradores ou parcerias entre os setores; é preciso que haja uma abordagem sistêmica do impacto social com ênfase nas relações entre as organizações e no progresso em direção ao objetivo comum. Ela requer ainda a criação de um novo tipo de organização sem fins lucrativos, com habilidades e recursos para organizar e coordenar elementos específicos necessários ao sucesso da ação coletiva.

A pesquisa de Kania e Kramer identifica cinco condições de sucesso das iniciativas de impacto coletivo. São elas:

- 1. Agenda comum:** todos os participantes devem compartilhar a visão em relação às mudanças que querem implementar, com o mesmo entendimento do problema a ser resolvido e uma abordagem conjunta baseada em ações definidas em acordo. Ainda que nem todos concordem entre si acerca de todas as questões, as diferenças devem ser discutidas – se possível resolvidas – e é preciso que haja consonância sobre os principais objetivos da iniciativa de impacto coletivo.
- 2. Sistema de monitoramento conjunto:** o acordo sobre uma agenda comum é ilusório sem acordo sobre como será medido e reportado o sucesso das iniciativas a serem implementadas. Reunir informações e medir os resultados de maneira consistente, seguindo uma pequena lista de indicadores na comunidade e entre as organizações participantes, não apenas garante que os esforços continuem alinhados como permite que os atores acompanhem uns aos outros, inclusive aprendendo com a experiência dos parceiros.
- 3. Atividades complementares:** iniciativas de impacto coletivo dependem de um grupo diverso trabalhando em conjunto, não desempenhando as mesmas tarefas, mas encorajando cada participante a assumir responsabilidade pelas atividades específicas na qual possui experiência e para a qual pode contribuir de maneira mais eficaz. As atividades se complementam e estão coordenadas às ações de outros participantes.
- 4. Comunicação contínua:** desenvolver a confiança entre organizações sem fins lucrativos, governos e empresas é um enorme desafio. Os participantes necessitam de tempo para confiar uns nos outros e acreditar que seus interesses serão tratados

justamente e as decisões serão tomadas buscando a melhor solução para o problema, sem favorecer ou priorizar uma ou outra organização. Para isso, é importante que elas estejam em constante comunicação umas com as outras e se envolvam nas reuniões, enviando representantes qualificados para tomar decisões e construir confiança.

5. Organizações de apoio: criar e administrar impacto coletivo requer uma organização com equipe própria dotada de habilidades específicas para oferecer apoio à iniciativa. Coordenar tal iniciativa leva tempo que as organizações envolvidas dificilmente têm para disponibilizar. A expectativa de que a colaboração ocorra sem uma infraestrutura de apoio é uma das mais frequentes razões para o fracasso de iniciativas desse tipo.

Quanto ao apoio financeiro a iniciativas de impacto coletivo, Kania e Kramer observam que ele requer uma mudança na maneira como os financiadores se veem, passando do financiamento de organizações ou projetos ao de processos de mudança social. Já não é mais suficiente financiar uma solução inovadora ou a capacitação de uma única organização. Devido à complexidade dos problemas sociais a enfrentar, o desafio é criar e sustentar processos coletivos, ocupando papel de liderança que possibilite o surgimento e fortalecimento de iniciativas intersetoriais (Kania e Kramer, 2011).

Financiar tais iniciativas requer dinheiro, mas pode ser um bom investimento, já que uma organização de apoio com um orçamento anual modesto pode orquestrar diversas organizações em torno de um objeto comum de impacto coletivo, ampliando em muito o valor investido na solução do problema social a ser atacado.

Imaginário, narrativa pública e discursos mobilizadores

Uma etapa importante na mobilização é a definição, expressão e disseminação dos seus objetivos. Para Toro, essa expressão se traduz em um imaginário (Toro, 2001).

No planejamento de um processo de mobilização, Toro orienta que o primeiro passo seja a explicitação de seu propósito, que deve estar expresso em um *imaginário convocante* que mostre os grandes objetivos que se pretende alcançar. É um momento para despertar a paixão, dar sentido e finalidade à mobilização de maneira a emocionar e mover as pessoas. Não basta que uma reforma, programa ou projeto tenha objetivos e metas tecnicamente formulados; é necessário reformular esses objetivos e metas em formas, linguagem e símbolos que despertam paixão e desejo, ou seja, torná-los concretos na imaginação dos participantes.

Um imaginário validamente proposto é, ao mesmo tempo, uma fonte de possibilidades e de critérios para ação e seleção de ações. O imaginário difere de um *slogan* ou de uma campanha publicitária por trazer referências para que todos sejam capazes de responder a duas perguntas básicas da mobilização: “Como o que estou fazendo contribui para esse imaginário? O que mais posso fazer?”. Ou seja, não é simplesmente um chamado, é um chamado qualificado, que contém elementos históricos e científicos capazes de apoiar e orientar as decisões e os esforços que podem ser feitos para alcançar os objetivos propostos.

Para Ganz, os objetivos são construídos a partir da organização do seu público. Para isso, o discurso apresentado não trata efetivamente

de objetivos, mas de razões para se organizar e agir. Ele faz isso por meio de histórias, consolidadas no que chama de narrativa pública (Ganz, 2009).

A participação e organização são motivadas pelos valores compartilhados, expressos em uma narrativa. Para elaborar seu conceito de narrativa pública, Ganz, segundo seu relato, se inspira nas palavras de rabino Hillel, do século I:

*“Se eu não for por mim, quem será por mim?
Se eu for só por mim, quem sou eu?
Se não for agora, quando?”*

Essas três perguntas devem ser respondidas em uma narrativa pública: Por que eu? Por que nós? Por que agora? Para Ganz,

“ao aprender a contar histórias sobre as fontes de nossos próprios valores, uma ‘história do eu’, permitimos que as pessoas ‘nos entendam’. Contando histórias das fontes de valores que compartilhamos, uma ‘história de nós’ permitimos que as pessoas ‘se entendam’ com base neles. Ao reconhecer o momento atual como uma opção urgente e ao propor um caminho esperançoso, uma ‘história do agora’, motivamos a ação” (Ganz, 2016).

Ao fazê-lo, são conectados os três elementos principais da prática de liderança: história (por que devemos agir agora, coração), estratégia (como podemos agir agora, cabeça) e ação (o que devemos fazer agir agora, mãos). É por meio da narrativa pública que Ganz propõe acessar os recursos morais, como a coragem, para orientar

as escolhas que moldam nossas identidades como indivíduos, como comunidades, como nações (Ganz, 2016).

Ainda que não parta de nenhum desses dois modelos (Toro, partindo do Produtor Social e do imaginário, Ganz da liderança e organização), um processo de mobilização pode se valer dos conceitos desses dois autores para estruturar seu discurso sobre os objetivos que se propõe a alcançar. Essa explicitação é essencial e condição para a legitimidade do movimento, a credibilidade de seus líderes e a adesão de seus públicos. Fortalece a mobilização porque permite definir com clareza os resultados intermediários que sinalizam os avanços conquistados.

Ação

Organização

Organizar, segundo Ganz, é o primeiro propósito no processo da ação coletiva e aquele que viabiliza, depois, desde a definição dos objetivos até o alcance dos resultados. Ele escreveu:

“Organizar é uma prática, uma maneira de fazer as coisas. É como aprender a andar de bicicleta. Não importa quantos livros você leia sobre andar de bicicleta, eles são de pouca utilidade quando se trata de andar de bicicleta” (Ganz, 2009).

Para Ganz, a organização se distingue de outros modos de relacionamento, ressaltando o processo de associação.

“a organização é baseada em relacionamentos e na criação de compromissos mútuos para trabalhar juntos. É o processo de associação — não apenas de agregação — que torna um todo maior que a soma de suas partes. Por meio da associação, podemos aprender a reformular nossos interesses individuais como interesses comuns, identificar valores que compartilhamos e imaginar objetivos que podemos alcançar usando nossos recursos articulados” (Ganz, 2009).

Mas fica a recomendação de que é na prática que aprendemos mesmo a organizar.

A criação da organização parte da narrativa pública, o que gera outro aspecto apontado por Ganz: *“a organização baseada em valores — em contraste com a organização baseada em questões — convida as pessoas a escapar de seus ‘silos de questões’ e se unirem para que sua diversidade se torne um ativo, e não um obstáculo” (Ganz, 2009).*

Por meio da narrativa pública, contamos uma história que une o eu, os nós, e o agora, e assim criamos confiança e solidariedade, além de ampliar a capacidade de envolver os outros com muito mais eficácia.

Para outros autores, especialmente os alinhados à Teoria de Mobilização de Recursos, quando as pessoas se propõem a responder desafios coletivamente, elas se organizam, embora nem sempre nas circunstâncias que desejariam.

Osterman ressalta como a organização pode gerar poder:

“Organizar significa entender que o poder vem de duas formas: poder unilateral, de cima para baixo (...). Mas o poder também vem de pessoas organizadas com suas instituições. O poder pode ser não apenas unilateral, mas também relacional. Relacional significa quando duas ou mais pessoas se reúnem e têm um plano e começam a agir nesse plano. (...) Quando construímos energia em nossa região, podemos ter os tipos de iniciativas, os tipos de programas que queremos” (Osterman, 2001).

Para Jasper, tanto a “forma de organização, flexível, descentralizada e democrática”, quanto a forma “rígida e hierárquica” refletem o ambiente político e cultural mais amplo, ao mesmo tempo em que modelam a longevidade e o impacto final de um movimento. Outros autores não concordariam com ele, uma vez que democracia e liberdade são condições para uma participação genuína em um processo de mobilização e para o alcance dos objetivos mais amplos e duradouros.

Uma das questões mais debatidas nas pesquisas sobre ações coletivas é até que ponto a burocratização formal ajuda ou prejudica os movimentos. Jasper chama esse momento de “o dilema da organização”, que envolveria questões de centralização versus descentralização: controle do centro ou autonomia para a periferia (Jasper, 2004).

Para Herbert Blumer, a burocratização seria a terceira etapa de um processo de mobilização, chamada por ele de “formalização”. (citado em Della Porta e Diani, 2006) Depois de obtido algum nível

de resultados e reconhecimento, sentem a necessidade de níveis mais altos de organização e de estratégias coordenadas. Já conquistaram algum nível de poder, acessos, e passam a buscar conhecimento especializado que apoie suas decisões.

O risco vem com a dificuldade de “sustentar a excitação emocional necessária”, já que a mobilização contínua costuma exigir muita dedicação dos participantes. A solução mais comum é que uma equipe remunerada passe a preencher parte das necessidades quando voluntários suficientemente entusiasmados não estão prontamente disponíveis (Macionis *et al.*, 2008; Hopper, 1950).

A maioria dos movimentos é baseada em trabalho voluntário, mas, quanto mais crescem, mais eles precisam de funcionários permanentes e, conseqüentemente, remunerados (McAdam, 1996). Essa mudança raramente deixa de ser polêmica. Os incentivos monetários podem ser rejeitados como “poluentes” (Jasper, 2011).

Os movimentos estruturados para o desenvolvimento de acordo com os conceitos de impacto coletivo delegam a organização ao que chamam de “*backbone organization*”. Seu papel é planejar, gerenciar e apoiar a iniciativa por meio de facilitação contínua, suporte de tecnologia e comunicação, coleta e relatório de dados, e cuidar de inúmeros detalhes logísticos e administrativos necessários para a iniciativa funcionar sem problemas (Kania e Kramer, 2011).

Kania e Kramer propõem avaliar eficiência e eficácia de uma parceria para a mobilização de acordo com a Tabela 11.

TABELA 11 – Indicadores estruturais de impacto coletivo Kania e Kramer (Kania e Kramer, 2011)

CATEGORIAS	INDICADORES
Visão e Estratégia	Parceiros descrevem a agenda comum com precisão
	Parceiros discutem/advogam publicamente os objetivos da agenda comum
	O trabalho individual dos parceiros é alinhado com a agenda comum
Apoio às atividades	Parceiros articulam seus papéis na iniciativa
	Os stakeholders relevantes são engajados na iniciativa
	Os parceiros comunicam e coordenam esforços regularmente
	Os parceiros reportam o crescimento dos níveis de confiança entre si
	Os parceiros aprimoram o escopo/tipo de trabalho colaborativo
	Os parceiros melhoram a qualidade do trabalho
	Os parceiros melhoram a eficiência do trabalho
	Os parceiros se sentem apoiados e reconhecidos pelo seu trabalho
Estabelecer indicadores compartilhados	Sistema de dados compartilhados está em desenvolvimento
	Os parceiros entendem o valor do compartilhamento dos dados
	Os parceiros possuem capacidade robusta de compartilhar dados
	Os parceiros tomam decisões baseadas nos dados
	Os parceiros usam os dados de formas relevantes
Construção da relação com o público	Os membros da comunidade estão cada vez mais cientes das questões/propostas/problemas
	Os membros das comunidades expressam apoio à iniciativa
	Os membros da comunidade se sentem empoderados a se engajarem na questão/propostas/problemas
	A participação dos membros da comunidade é crescente
Relação com o governo	Os membros do poder público (por exemplo: pessoas influentes e formuladores de políticas públicas) estão cada vez mais cientes da iniciativa
	Os membros do poder público advogam por mudanças no sistema que são alinhadas às propostas e objetivos da iniciativa
	As políticas públicas são cada vez mais alinhadas aos objetivos e às propostas da iniciativa
Mobilização de fontes financiadoras	Os financiadores estão solicitando que organizações sem fins lucrativos se alinhem aos objetivos da iniciativa
	Os financiadores estão redirecionando os fundos para apoiarem os objetivos da iniciativa
	Novos recursos de fontes públicas e privadas estão sendo alocados para parceiros ou para a iniciativa

Hoje, mais movimentos parecem rejeitar conscientemente a organização muito formal e burocrática. Um dos motivos é que seus benefícios já não são tão evidentes, considerando os avanços tecnológicos. Esses avanços possibilitam que, por meio da internet, nos sites e nas redes sociais, os participantes se comuniquem e se engajem em movimentos sem a necessidade de uma estrutura formal de suporte.

Estratégias

Para Ganz, a estratégia é transformar o que você tem no que precisa para obter o que deseja. O que você tem são os recursos: pessoas, tempo, habilidades, dinheiro, experiências, relacionamentos, credibilidade, aliados, apoiadores, liderança. O que você precisa para conseguir a mudança que deseja é poder. O poder é obtido por meio de táticas que podem transformar criativamente seus recursos na capacidade necessária para atingir seu objetivo. O que você quer é seu objetivo. Seu objetivo é um resultado claro e mensurável que permita medir o progresso ao longo do caminho (Ganz, 2009).

Embora baseadas em valores amplos, mobilizações eficazes se concentram em um objetivo estratégico claro, uma maneira de transformar seus valores em ação. Ganz alerta que, no caso de processos mais abrangentes, a responsabilidade pela estratégia normalmente se localiza no topo (ou no centro), mas devem ser capazes de “dividir” os objetivos estratégicos no tempo (prazos) e no espaço (áreas locais), permitindo responsabilidade local por descobrir como contribuir para alcançar esses objetivos. A responsabilidade pela estratégia de objetivos locais capacita, motiva e empodera os grupos descentralizados (Ganz, 2009).

Para Ganz, são características da estratégia (Ganz, 2009):

- **A estratégia é criativa:** o uso criativo dos recursos pode suprir sua relativa escassez frente aos objetivos pretendidos.
- **Estratégia é um verbo:** estratégia é uma coisa que fazemos, não que temos. É uma ação contínua, que deve ser avaliada e revista, porque as mudanças de contexto e recursos e ameaças são constantes.
- **A estratégia deve ser colaborativa:** quanto maior a diversidade de experiências, histórias, recursos e pontos de vista contribuindo para o desenho de estratégias, mais elas se tornam dinâmicas e efetivas.
- **A estratégia é intencional:** ela está sempre orientada para os objetivos. Sua clareza e seu compartilhamento evitam desperdiçar esforços e recursos em ações decididas por impulso, no ímpeto frente a algum acontecimento, antes mesmo da verificação de sua relevância e a pertinência da decisão.

À medida que muda o cenário político, líderes, reeditores e ativistas reconsideram suas escolhas de estratégia e táticas. A mobilização social em si se torna um fator na estrutura de oportunidades políticas para os movimentos. O sucesso ou insucesso das ações, atenção da mídia, respostas políticas e/ou ampliação do apoio ao movimento oferecem novas oportunidades e até novas visões sobre os objetivos propostos.

Avila reforça esse dinamismo, ressaltando que

“uma prática contínua nos processos de mobilização deve ser pausar e refletir sobre o progresso ou a falta dele, barreiras e obstáculos e lições aprendidas, e usar essas informações para redirecionar as atividades conforme apropriado, recriando estratégias” (Avila, 2010).

Esse processo de reflexão gera uma nova visão da dinâmica do poder e um novo ciclo de identificação de líderes e interesses. Assim, como afirma Ganz, não se trata de criar um plano estratégico estático e implementá-lo. Em vez disso, continuamente fazemos estratégias quando implementamos nossas escolhas e mudamos nossa estratégia em resposta ao que acontece (Ganz 2009).

Comunicação

A comunicação é um aspecto essencial do processo de engajamento. Com ela, temos a oportunidade de trabalhar as emoções, fazer circular informações e sentidos e gerar ações significativas para os atores envolvidos.

Toro confere especial importância ao que chama de coletivização, processo do qual a comunicação é um instrumento importante, embora não o único. *“A coletivização é o sentimento e a certeza de que aquilo que eu faço, no meu campo de atuação, está sendo feito por outros, da minha mesma categoria, com os mesmos propósitos e sentidos”* (Toro, 2007).

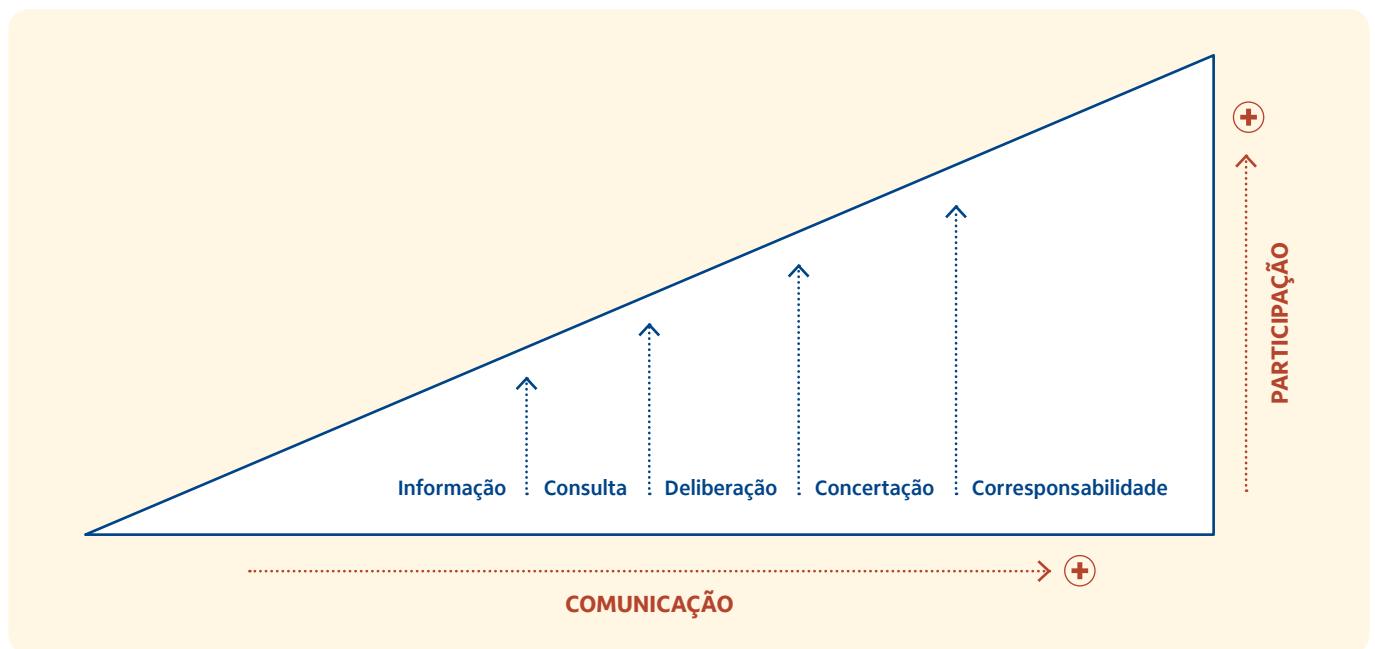
Para o reeditor, a coletivização representa a oportunidade de verificação permanente da pertinência de seu discurso e das ações que propõe. Para o participante, fortalece e assegura a legitimidade de suas iniciativas porque não está sozinho, mas faz parte de um movimento muito maior.

Jaramillo sintetizou a relação entre comunicação e participação. Para ele,

“a participação é diretamente proporcional à comunicação, quer dizer, quanto maior a capacidade de construir um sentido comum entre os vários atores, maior é a possibilidade de que este sentido seja resultado de uma decisão compartilhada entre eles.”

E maior também sua potência para influir e participar das decisões (Jaramillo, 2004).

FIGURA 2 – Participação e comunicação



- **Informação:** capacidade de informar e reconhecimento da necessidade de ser informado, cujo instrumento básico é a notícia.
- **Consulta:** capacidade de consultar e disponibilidade para ser consultado por meio de instrumentos como a entrevista, a pesquisa, as mesas consultivas de trabalho ou as sondagens de opinião.

- **Deliberação:** capacidade de deliberar e disposição para reconhecer os argumentos do outro em cenários como fóruns, painéis, debate público ou discussão em grupo.
- **Concertação:** capacidade de concertar e disposição para negociar os próprios interesses em mesas de concertação ou de negociação.
- **Corresponsabilidade:** capacidade de assumir compromissos de forma corresponsável, mediante a gestão conjunta ou participada.

Em um projeto, é importante identificar, para cada componente, a cada momento, o nível de participação requerido de cada público. A partir disso, é definido um projeto comunicativo que contemple oportunidades estruturadas para deliberar, negociar e chegar a acordos. Nesses acordos, não são ignoradas as eventuais discordâncias, mas são construídos mínimos comuns que orientam o projeto, suas ações e impactos.

Considerando esses conceitos, as questões estratégicas da elaboração do projeto comunicativo são:

- Qual o nível de participação requerido para o alcance dos objetivos do projeto?
- Quais os campos e oportunidades de comunicação e interação que precisam ser criados para assegurar o nível de participação requerido?

Resultados



A promessa final de uma mobilização social é conquistar amplo apoio da comunidade na forma de atitudes e decisões favoráveis, maior comprometimento de recursos, institucionalização de programas e serviços e um movimento claro em direção à transformação que definiu como seu imaginário ou objetivo. Para expressar seus resultados, um movimento precisa dispor de um sistema de monitoramento e avaliação.

Para Ganz, *“a comunicação dos resultados deve ser clara, mensurável e específica para que o progresso seja avaliado, a prestação de contas praticada e a estratégia adaptada com base na experiência”*. Os indicadores podem incluir desde o número de voluntários recrutados até o dinheiro arrecadado, pessoas em uma reunião e resultados mais expressivos como leis aprovadas (Ganz, 2009).

Relatórios regulares do progresso até a meta criam oportunidades para *feedback*, aprendizado e adaptação. As mídias sociais podem ajudar a elaborar e disseminar relatórios e *feedback*. É necessário que haja transparência quanto ao desempenho de indivíduos, grupos e a campanha como um todo em relação ao progresso em direção à meta.

Analisando a influência dos movimentos sociais sobre os formuladores de políticas públicas, King cita alguns estudiosos para quem

“a opinião pública é a força motriz por trás da formulação de políticas. Os legisladores muitas vezes têm receio de fazer mudanças políticas que possam desagradar seus eleitores. Quando a opinião favorece uma certa mudança, os legisladores têm maior probabilidade de apoiar essa mudança. Os movimentos sociais entram na equação, segundo esses estudiosos, porque muitas vezes os legisladores não têm dados suficientes sobre a opinião pública e nesses casos, os movimentos sociais sinalizam aos formuladores de políticas o sentimento esperado pelo público” (King, 2008).

Os movimentos sociais influenciam ainda os formuladores de políticas indiretamente, afetando e mudando a opinião pública.

Outros autores defendem que os movimentos sociais influenciam a formulação de políticas de outras formas (Soule e Olzak, 2004). A influência dos movimentos sociais, em contraste com a influência da opinião pública, é disruptiva (Rojas, 2006). Os movimentos sociais forçam os formuladores de políticas a prestarem atenção a questões que eles não considerariam de outra forma.



MOBILIZAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO

Contexto: Mobilização social para a educação pública de qualidade

Conferências globais

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien, na Tailândia, representou um marco no debate internacional sobre educação. Dela resultou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que definiu objetivos globais, focados na educação básica. Essa declaração apresentou vários aspectos inovadores em relação a abordagens anteriores. Um deles chama a nossa atenção, quando tratamos de mobilização social. É o artigo 7:

“As autoridades responsáveis pela educação nos níveis nacional, estadual e municipal têm a obrigação prioritária de proporcionar educação básica para todos. Não se pode, todavia, esperar que elas supram a totalidade dos requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários a esta tarefa. Novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias

em todos os níveis: entre todos os subsetores e formas de educação, reconhecendo o papel especial dos professores, dos administradores e do pessoal que trabalha em educação; entre os órgãos educacionais e demais órgãos de governo, incluindo os de planejamento, finanças, trabalho, comunicações, e outros setores sociais; entre as organizações governamentais e não governamentais, com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias”.

Essa convocação levou a uma afirmativa que marcou o início da década de 1990: se queremos ter educação para todos, temos de ter todos pela educação. Seu autor não ficou registrado, mas os impactos desta afirmativa foram significativos.

Dez anos após a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, o Fórum Mundial de Educação realizado em Dakar, no ano 2000, foi uma oportunidade de avaliar as realizações e fracassos da “Década de Jomtien” e extrair lições para futuras tentativas de levar **a visão expandida da educação para o século XXI**.

Embora tivesse havido conquistas significativas em muitos países, 113 milhões de crianças (principalmente meninas) continuavam sem acesso ao ensino primário, e 880 milhões de adultos ainda eram analfabetos. A discriminação de gênero continuava a permear os sistemas educacionais, e a qualidade da aprendizagem estava aquém das necessidades das sociedades.

Assim, o Fórum Mundial da Educação abordou os desafios mais importantes que a educação enfrentaria na próxima década,

concentrando-se na importância da educação das meninas, no aprendizado de qualidade e em alcançar aqueles que continuavam excluídos da educação. Os compromissos assumidos então no **Marco de Ação de Dakar** assemelhavam-se muito aos de Jomtien, comprometendo a comunidade internacional com metas para que todas as crianças e os jovens do mundo pudessem se beneficiar de uma educação básica até 2015:

- **Educação e cuidados na primeira infância:** expandir e melhorar a educação e os cuidados na primeira infância, garantindo condições de saúde e acesso à pré-escola;
- **Universalização da educação primária:** garantir que até 2015 todas as crianças tivessem acesso à educação primária completa;
- **Habilidades para jovens e adultos:** garantir o acesso equitativo a uma aprendizagem adequada para habilidades laborais e técnicas;
- **Alfabetização de adultos:** alcançar até 2015 um aumento de 50% no nível de alfabetização de adultos;
- **Igualdade de gênero:** eliminar as disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2015;
- **Qualidade da educação:** melhorar a qualidade para que resultados de aprendizagem mensuráveis e reconhecidos fossem alcançados por todos.

O documento recomendava ainda envolver a sociedade civil na construção de estratégias, melhorar as condições de trabalho e de profissionalização dos professores, e utilizar tecnologias nas escolas. Os países deveriam *“definir um plano de ação nacional ou reforçar os existentes até 2002”*, definir prioridades orçamentárias, e a Organização das Nações Unidas para a educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) convidava à mobilização de novas fontes de financiamento como o Banco Mundial, os bancos regionais de desenvolvimento e o setor privado.

Em 2015, o Fórum Mundial de Educação foi realizado pela Unesco na cidade de Incheon, Coreia do Sul, juntamente com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Banco Mundial, Fundo de População das Nações Unidas (FNUAP), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Organização das Nações Unidas para Mulheres (ONU Mulheres) e Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (Acnur). O Fórum foi uma **continuidade do movimento Educação para Todos**, iniciado em Jomtien (em 1990) e reiterado em Dakar (em 2000). Até então, apenas um terço dos países signatários havia cumprido os acordos firmados em Dakar.

Os debates foram marcados pela divisão entre uma visão pública e uma visão privada da educação. Para Unesco e Unicef, educação é um direito e o acesso a ela deve ser garantido pelos governos; já a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial defendem uma maior presença da educação privada, pois veem a educação como um insumo para o desenvolvimento econômico e a geração de riquezas a serem distribuídas no mundo.

Ao final dos debates, o Fórum deu origem à Declaração de Incheon de Educação 2030, que estabelece um compromisso histórico dos países e da comunidade educacional com a transformação de vidas por meio de uma nova visão da educação: inclusiva, equitativa, de qualidade e com oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. A Declaração foi inspirada pela visão baseada nos direitos humanos, com respeito a aspectos de justiça social, proteção, diversidade cultural, linguística e étnica, responsabilidade e responsabilização

compartilhadas, e reconhecendo o importante papel da educação como principal motor do desenvolvimento sustentável.

“A educação é um bem público, um direito humano fundamental e uma base para garantir a realização de outros direitos, essencial para a paz, a tolerância, a realização humana e o desenvolvimento sustentável” (Declaração de Incheon de Educação 2030, 2015).

A Declaração de Incheon previu o aumento significativo e bem orientado do financiamento e da despesa pública em educação de acordo com o contexto de cada país, e recomendou uma reserva de pelo menos 4% a 6% do Produto Interno Bruto (PIB) e/ou de pelo menos 15% a 20% do total das despesas públicas em educação. Afirmou, ainda, a garantia da educação primária e secundária gratuita, equitativa e de qualidade por 12 anos, sendo os nove primeiros anos compulsórios, e encorajou a provisão de ao menos um ano de educação pré-primária compulsória e gratuita. O compromisso da comunidade educacional com esses objetivos foi concretizado na Agenda Educação 2030 e no Marco de Ação da Educação 2030, cuja versão final foi lançada em uma reunião especial organizada juntamente com a 38ª sessão da Conferência Geral da Unesco, em novembro de 2015.

No Brasil, o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) definiu um conjunto de metas a serem alcançadas, mas também foram demarcadas as Linhas de Ação Estratégica, estabelecendo dois eixos de atuação:

- 1.** Atuação sobre a demanda, correspondente ao esforço permanente de mobilizar a sociedade sobre a importância política da educação, como forma de ultrapassar os desafios e os *deficits* educativos;
- 2.** Atuação sobre a oferta, tendo como eixo norteador o binômio qualidade/equidade, com o objetivo de atingir novos padrões educacionais para a população, assegurando-lhe o direito de satisfação de suas necessidades básicas de aprendizagem.

Nesse contexto, surgiram vários movimentos, intersetoriais, dedicados a ampliar e qualificar a participação social na promoção da educação, como o Pacto de Minas pela Educação e outros pactos municipais, como os das cidades de Franca e Montes Claros; Movimento O Direito é Aprender, Amigos da Escola etc. O movimento era de se estimular a demanda pela educação de qualidade para, a partir dela, qualificar a oferta. Ainda era relevante a questão de acesso a vagas na escola, mas já se ampliava a demanda por “acesso, regresso, permanência e sucesso” de crianças e adolescentes à educação o de qualidade para todos.

Educação e desenvolvimento

Em 2000, uma iniciativa muito relevante da ONU insere o tema da Educação no contexto dos desafios essenciais para o desenvolvimento. A lista completa dos Objetivos, Metas e Indicadores de Desenvolvimento do Milênio surgiu pela primeira vez em setembro de 2001, no documento “Roteiro de Metas para a Implementação da Declaração do Milênio das Nações Unidas”.

Os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, apoiados por 191 nações, nasceram das grandes conferências internacionais dos anos

de 1990 sobre população, meio ambiente, educação, gênero, direitos humanos, desenvolvimento social. Um de seus méritos foi integrar os compromissos assumidos nessas conferências numa grande agenda mundial de desenvolvimento, definindo metas claras, prazos nos quais devem ser cumpridas e indicadores do progresso. Foram propostos oito Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), 18 Metas e mais de 40 Indicadores para descrever como reduzir a pobreza e atingir o desenvolvimento sustentável em 25 anos, de 1990 a 2015. O objetivo 2 trata da educação e se propõe a “Oferecer educação básica de qualidade para todos”. O Objetivo 9 ressalta a importância de se estabelecer parcerias para o desenvolvimento.

Em 2015, prazo estabelecido para os Objetivos do Milênio, os países tiveram a oportunidade de adotar uma nova agenda de desenvolvimento: os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), com base na experiência dos Objetivos do Milênio. São 17 objetivos, sendo o objetivo 4º “assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos”.

Influenciando políticas públicas

As organizações da sociedade civil hoje focam sua ação menos nas escolas e mais na busca por influenciar as políticas públicas que possam garantir, como atribuição do Estado, as condições para a educação pública de qualidade. As ações têm característica mais de advocacy do que propriamente de mobilização, e a influência nas decisões do governo e do legislativo são os campos de maior atuação.

Essas iniciativas visam, em última análise, à concretização dos propósitos enunciados nos artigos 205 e 206 da Constituição de 1988:

“Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I. igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;*
- II. liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;*
- III. pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;*
- IV. gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;*
- V. valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)*
- VI. gestão democrática do ensino público, na forma da lei;*
- VII. garantia de padrão de qualidade.*
- VIII. piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).”*

Mobilização e participação na educação



No campo da incidência política, como tendência mundial e especialmente na América Latina, os movimentos dos anos de 1990 trouxeram aberturas importantes, segundo Rosa María Torres (Torres, 2007):

- 1.** do Estado, abrindo espaços de participação das Organizações da Sociedade Civil (OSC) no “diálogo de políticas” e na execução de programas e projetos;
- 2.** dos organismos financeiros internacionais, recomendando a consulta e participação das OSCs nos planos, estratégias, políticas e projetos financiados por dispositivos, abrindo espaços no hermetismo tradicional em relação aos “clientes”;
- 3.** maior abertura (e dependência) por parte do Estado e da sociedade civil na relação com os setores internacionais, como financiadores, mas também na assessoria, investigação e capacitação, e como garantia de continuidade de políticas e programas - as chamadas “políticas de Estado”.

A “participação social nas políticas públicas”, reivindicação dos movimentos sociais e as posições progressistas, foi adotada e promovida pelas agências internacionais – especialmente o Banco Mundial (BM) e o Banco Interamericano de Desarrollo (BID), no caso da América Latina e do Caribe — como parte do “fortalecimento da sociedade civil”, visto como condição indispensável para a modernização do Estado e estratégia prioritária dos financiamentos. (Torres, 2007)

Esse conceito de participação, advogado pelos organismos internacionais, foi gerador de espaços institucionais de participação em diversos campos das políticas sociais. Para Ricardo Abramovay, *“a profusão de conselhos gestores é a mais importante inovação institucional nas políticas públicas, no Brasil democrático”*. Muitos desses conselhos nasceram dessa influência, ou pressão, dos organismos internacionais, mas também pelos princípios que orientaram a Constituição brasileira de 1988, em todos os capítulos das políticas sociais: a descentralização e a participação. O país dos sonhos dessa Constituição ainda não se concretizou, mas os conselhos estão aí desafiando a sociedade para sua efetiva atuação (Abramovay, 2001).

Maranhão e Marques, ao analisarem os Conselhos em Jaboatão de Guararapes, Pernambuco, concluem afirmando que *“a criação dos Conselhos Escolares não nasceu da necessidade das escolas e comunidade de se articularem para o exercício democrático”* e deduzem que, por esse motivo, a sociedade ainda se mantém distante desse mecanismo (Maranhão e Marques, 2014).

Ricardo Abramovay reconhece que

“não há estudo sobre o tema que não enfatize a precariedade da participação social nestas novas organizações e sua tão frequente submissão a poderes locais dominantes. Mas é praticamente unânime o reconhecimento do potencial de transformação política que os conselhos encerram. Se eles tendem muitas vezes a reproduzir um ambiente social avesso à ampla discussão dos assuntos públicos, não é menos certo

que sua simples existência abre caminho para a entrada na vida dos indivíduos e dos grupos organizados de temas até então ausentes” (Abramovay, 2001).

Já Ghanem (2005) aponta que *“foram detectadas resistências à implantação desse tipo de conselho pelos estados, diretores e professores”*, mas caracterizou pouco, nos textos estudados, quais seriam as objeções.

Em seu estudo, Maranhão e Marques analisam o discurso dos conselheiros sobre os Conselhos Escolares e percebem que a maioria das falas evidencia a percepção de que a principal atividade do Colegiado é a gestão financeira. Percebem o Conselho não como um espaço democrático de discussão, reflexão e tomada de decisões, mas sim como instância responsável pelas questões financeiras, mais um órgão de controle externo dos gastos (Maranhão e Marques, 2014).

Observam a disparidade entre os discursos e o estabelecido nas leis. A maior parte dos participantes entende as funções e responsabilidades do Conselho, participa das formações, mas não questiona o direcionamento das ações do colegiado ao aspecto financeiro em detrimento da participação de todos, e aponta a tomada de decisão como algo realizado apenas por professores e gestores.

Pensando no conjunto de espaços de participação, que vão da eleição para diretores, influência na merenda, orçamento e currículo, à proposição e implementação das políticas públicas de educação, vê-se que ela esbarra em alguns aspectos conceituais, de implementação

e operação. Do ponto de vista conceitual, há que se reconhecer que o termo “participação” pode designar “sentidos, dimensões e graus muito diferentes do ponto de vista do envolvimento e do acesso (ou não) da tomada de decisão, desde a mera informação ou consulta sobre as decisões já tomadas, passando pela cogestão e a delegação até a autogestão, a qual implica autonomia na definição de objetivos, meios e mecanismos de controle”. Relembrar aqui os níveis propostos por Jaramillo nos processos de comunicação pública, viabilizadores de diferentes estágios de participação. Tanto Jaramillo quanto Torres reconhecem, explícita ou implicitamente, que a participação social requer permanente ação comunicativa e que é uma vivência coletiva, mais que individual, e uma aprendizagem que se realiza na prática de participar junto com outros (Jaramillo, 2012; Torres, 2007).

Abramovay alerta sobre o risco que podemos caracterizar como o de se “jogar fora o bebê junto com a água da bacia”:

“Os conselheiros podem ser mal informados, pouco representativos, indicados pelos que controlam a vida social da organização ou localidade em questão, mal preparados para o exercício de suas funções ou, o que parece tão frequente, uma mistura de cada um desses elementos. Mas o simples fato de existirem conselhos abre o caminho para que se amplie o círculo social em que se operam as discussões sobre o uso dos recursos públicos” (Abramovay, 2001).

No campo dos resultados e problemas, Ghanem (Ghanem, 2005) lista um conjunto de questões que dificultam a operacionalização de uma

participação mais institucionalizada, que efetivamente constitua espaços democráticos de deliberação. Entre essas questões estão a dependência de uma “boa” diretoria (que promova e efetive a participação), de lideranças locais comprometidas e o desinteresse dos pais pela participação, configurando uma leitura de contexto que coloca a solução dos problemas fora e longe da escola e cria um círculo vicioso em que as pessoas não participam porque não sabem participar, e não participando, não aprendem como participar. Ou seja, conceituam o contexto de modo a inviabilizar soluções.

Uma causa e consequência desses álibis estruturais é a inexistência de um projeto de implementação desses espaços de participação, de uma agenda para romper com a apatia e a distância tradicional da sociedade dos espaços educativos, enfim, de um projeto de mobilização que promova e cobre informação, consulta e partilha de poder, configurando o que Boterf chamou de verdadeira participação (Boterf, 1982).

No campo da implementação, nas proposições existentes de participação institucionalizada, segundo Ghanem (2005), há pouca definição sobre participação quanto a quem participa ou deveria participar, e quais os meios disponíveis para a participação. Deixando de lado apenas os espaços institucionais, é importante responder a essas questões colocadas por Ghanem (2005), porque onde não há definições cabe à sociedade construí-las, não apenas para supri-las, mas como oportunidade de fazê-las mais adequadas às suas crenças e convicções. É nessas lacunas que existe uma primeira oportunidade e sinal de espaços onde atuar com mais efetividade.

Com relação à questão sobre o que se buscar transformar, Rosa María Torres realizou um estudo para o Movimento Internacional Fé e Alegria e sintetizou os temas que deveriam compor uma agenda de incidência a partir da mobilização e participação no início dos anos de 2000. Ela se propõe a olhar a educação mais além do escolar e setorial, colocando a aprendizagem no centro, avançando em uma visão sistêmica, que recupere os vínculos entre política econômica, social e educativa, e revisando o modelo de cooperação internacional para o desenvolvimento (Torres, 2007).

TABELA 12 – Um novo olhar sobre a mobilização pela educação

DE	PARA
Do alívio da pobreza	Ao desenvolvimento
Da educação como setor	À educação como política transetorial
Do predomínio de critérios econômicos	A uma visão integral da questão educativa
Da ajuda internacional	A uma autêntica cooperação internacional
Da escola	À educação
Do direito ao acesso	Ao direito a uma boa educação
Do direito à aprendizagem	Ao direito à aprendizagem ao longo da vida
Da escola	À comunidade de aprendizagem
Da capacitação do professor	À questão do professor
Da educação básica como educação escolar	Da educação básica como educação cidadã
Do adequar-se às mudanças	A incidir sobre as mudanças.

As definições sobre as transformações pretendidas ou necessárias trazem implicações na definição dos “para que”, “quem”, “com quem”, “o que”, “como”, “onde” e “quando” mobilizar para a incidência na educação (Torres, 2007).

Quando mobilizar

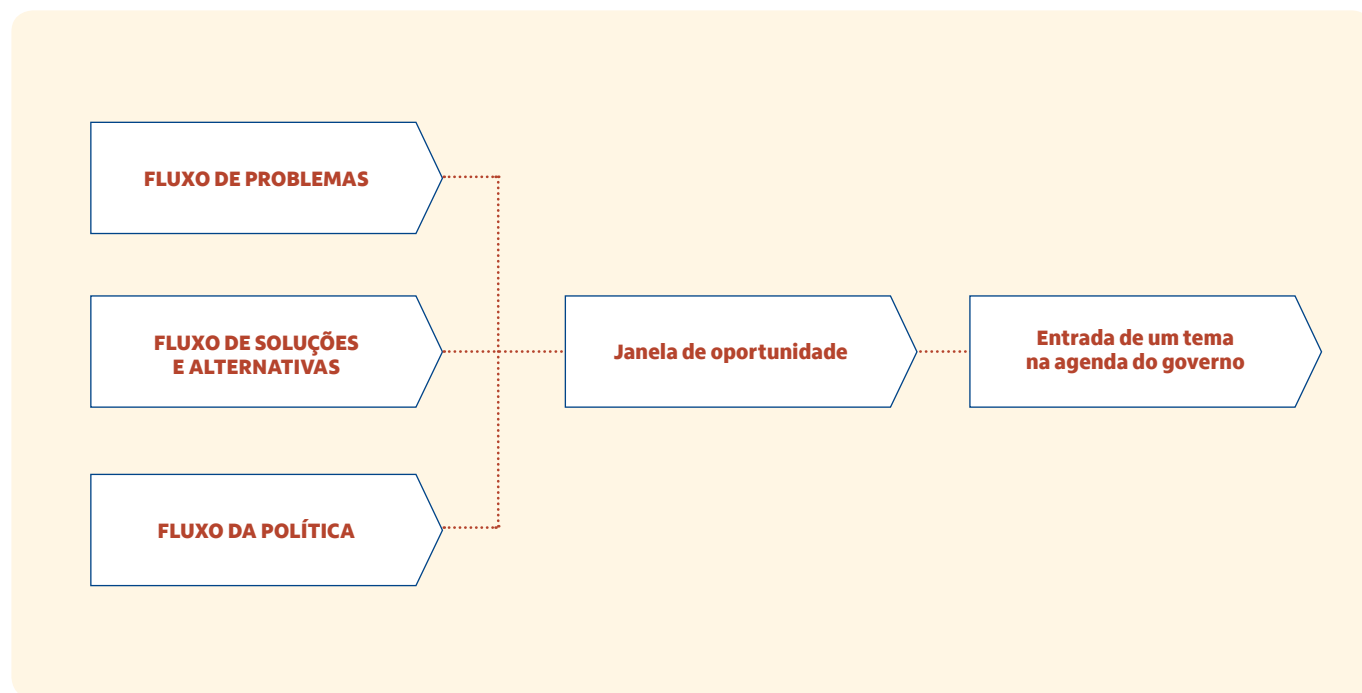
A formulação das políticas públicas cumpre um ciclo na sua realização. Para Howlett e Ramesh, citados em Baptista (2015):

“a principal contribuição da ideia do ciclo da política talvez seja a possibilidade de percepção de que existem diferentes momentos no processo de construção de uma política, apontando para a necessidade de se reconhecerem as especificidades de cada um desses momentos, possibilitando maior conhecimento e intervenção sobre o processo político. Já as desvantagens estão por conta da inevitável fragmentação que a ideia de fases provoca em qualquer análise a ser empreendida” (Baptista, 2015).

Baptista propõe um ciclo com as seguintes fases: formação da agenda, formulação da política, tomada de decisão, implementação e avaliação.

Na análise de Kingdon (Kingdon, 1984) sobre políticas públicas, informa Baptista, ele identificou que, na fase inicial de formação da agenda, as questões não se desenvolvem de forma incremental, concluindo que a entrada de novos problemas na agenda decisória é “resultado de uma combinação de fluxos independentes que atravessam as estruturas de decisão: o fluxo de problemas (*problem stream*), o fluxo de soluções e alternativas (*policy stream*) e o fluxo da política (*politics stream*)”. Com isso, destacou que os formuladores de políticas não conseguem atuar em todos os problemas o tempo todo e que apenas alguns temas são capazes de atrair a atenção dos formuladores e entrar na agenda decisória, produzindo muitas vezes mudanças abruptas, a partir da produção de uma combinação inédita.

FIGURA 3 – Os três fluxos do processo decisório e a entrada de temas na agenda de governo (Baptista, 2015)



Considerando as demais fases, sem entrar em detalhes sobre elas, é importante reconhecer que, em cada uma, há diferentes necessidades e oportunidades para a incidência que a tornarão mais adequada, mais compreendida e mais preparada para sua implementação. Rosa María Torres ressalta que

“de fato, toda boa política pública e especialmente toda política educativa deveria incluir estratégias de trabalho com a comunidade educativa e com toda a população, superando o tradicional foco das políticas sobre a oferta e os insumos, ignorando a demanda educativa, que é sujeito e não simplesmente ‘beneficiário’, ‘usuário’, ‘consumidor’ ou ‘cliente’, como o veem os organismos de financiamento” (Torres, 2007).

Esse não é um caminho sem riscos. O primeiro risco é o de o processo se propor a disseminar alertas relativos a determinados temas, visando “sensibilizar” a população, abstendo-se de construir “processos mais sustentados de informação, educação, organização e construção cidadã” (Torres, 2007).

Outro risco é o foco mais fechado nos temas evidentes e de resposta mais rápida, aqueles que visam ampliar e/ou melhorar o existente, deixando de lado mudanças estruturais, inovadoras e efetivamente questionadoras de forma ampliada da questão educativa (Torres, 2007).

Torres aponta um terceiro risco, que é o da *“incidência na educação mover-se dentro dos mesmos parâmetros que promovem e manejam os decisores de políticas a nível nacional e internacional, assumindo de fato não só seu tabuleiro, mas suas regras do jogo”*. Suas principais consequências são assumir um enfoque setorial da educação, um enfoque escolar da educação, (a educação entendida como a escolaridade de crianças e jovens), um enfoque quantitativo da educação, centrado nos indicadores clássicos e, principalmente, promover a incidência orientada para os “tomadores de decisões” de alto nível, assumindo-se que “o poder” está acima e não abaixo, na população informada e organizada, na comunidade educativa empoderada. Esse risco pode ser resumido como reduzir a proposta de transformação da educação, substituindo-a por uma proposta para incidir sobre a política educativa e sobre o Ministério da Educação (Torres, 2007).

Quem participa ou deveria participar

A resposta inicial é óbvia: a sociedade e a comunidade escolar. Falar que a comunidade escolar deve participar, além de ser uma obviedade, esconde uma desigualdade interna de oportunidades. A sociedade é mais um termo vago, um jeito de falar “todos” que também esconde desigualdade de oportunidades e diferentes formas de percepção quanto à questão da educação.

Pensar uma participação escolar cidadã requer, segundo Rosa María Torres (Torres, 2019), a compreensão de alguns pressupostos:

- A educação não se limita à educação escolar, nem os aprendizados necessários para a vida, o trabalho, a participação e a cidadania plena podem limitar-se a um período determinado da vida de uma pessoa.
- O aprendizado se inicia com o nascimento e se estende por toda a vida, tem início em casa, antecede e excede a escola e envolve um amplo conjunto de instituições, modalidades, relações e práticas.
- A educação, a comunidade educativa e a política educativa são muito mais amplas, respectivamente, que a educação escolar, a comunidade escolar e a política escolar.
- A sociedade civil é uma realidade heterogênea e complexa, formada por amplo mosaico de organizações, nas quais se expressam múltiplas visões, interesses e conflitos.
- A participação, para ser instrumento de desenvolvimento, empoderamento e igualdade social, deve ser significativa e autêntica, envolver todos os atores, reconhecer o papel de cada um e relacioná-los uns aos outros e abranger os diversos âmbitos e dimensões da educação: desde a sala de aula até a política de educação, considerando aspectos administrativos e também aqueles relacionados a ensinamentos e aprendizagens, nos níveis local, nacional e global.

A autora ressalta que é preciso que se desenvolva, nas políticas de educação, estratégias de participação acordadas também de maneira participativa, para definir claramente os papéis e as responsabilidades de cada um dos atores e assegurar as condições e os mecanismos para que a participação seja efetiva.

Professores

Apesar de terem constantemente defendida sua autonomia na sala de aula, a participação dos professores na educação é geralmente restrita a esse espaço: fora dali, mandam e definem prioridades os diretores e outras esferas de controle das escolas. Nas discussões sobre políticas escolares, muitas vezes são representados por sindicatos e não é raro os professores reclamarem que não são consultados ou sequer informados sobre as decisões que se relacionam diretamente ao seu dia a dia e interesse. Cabe a eles o papel de executores de um plano desenvolvido sem a participação deles e sobre o qual recebem no máximo algumas explicações ou treinamentos. Pouco se valoriza o conhecimento, a experiência, as necessidades e vontades desse grupo, tão diretamente relacionado às mudanças que os tais planos pretendem implementar.

Em muitos países, os professores são considerados opositores de reformas na educação, mas muitas vezes eles se opõem à maneira de fazer tais reformas, sem consultá-los, muito mais do que à reforma em si. É preciso, portanto, repensar a maneira tradicional de reformar a educação e os papéis assumidos em tais reformas pelo Estado e pela sociedade civil (principalmente sindicatos e organismos internacionais). Os professores e as organizações que os representem precisam ter maior participação e essas organizações precisam se transformar

e desenvolver uma postura mais propositiva, a partir da escuta dos professores, buscando estratégias de negociação que os incluam efetivamente no processo de construção dessas reformas. Além disso, é importante fortalecer as organizações docentes e os movimentos político-pedagógicos de defesa da escola pública de qualidade.

As manifestações coletivas de professores foram organizadas, tradicionalmente, por lideranças sindicais. Uma consequência natural é que a sua pauta estivesse dominada por temas relacionados às relações de trabalho e salários. Mesmo com uma relativa perda de influência dos sindicatos, a situação não mudou muito, no que diz respeito aos movimentos por eles realizados. O foco dessas ações são, naturalmente, os governos (Diaz, 2002).

Entretanto, no âmbito da categoria, nota-se uma ampliação dos temas, incluindo oportunidades de qualificação, debates sobre os processos de avaliação, necessidade de aproximação da comunidade e da família. Embora essa pauta ampliada esteja presente no seio da categoria como demandas, ela não se traduz em iniciativas de mobilização.

Quanto à participação nos processos de mobilização que envolvem segmentos mais amplos da sociedade, os professores têm uma presença tímida. Nesses movimentos, é reiteradamente citada a necessidade de valorização do professor.

Bernardo Toro, ao tratar do tema valorização do professor, aponta uma questão relevante: historicamente, o universo simbólico do educador está associado mais à docência e menos ao aprendizado bem-sucedido conseguido pelos alunos. A lógica profissional valoriza

a atuação do educador em termos do cumprimento de procedimentos e horas de aula. Essa tradição é um obstáculo para visualizar o educador como o profissional que garante à sociedade a solução para um dos seus desafios mais importantes: que cada geração possa se apropriar dos melhores saberes disponíveis para melhorar o futuro individual e o futuro coletivo de sua sociedade.

Cornejo, ao analisar o papel dos professores no movimento estudantil no Chile, em 2006, que mobilizou parcela significativa da população, conclui:

“Os professores, em seu discurso, se veem como desunidos e desorganizados: ‘Não estamos unidos como um corpo, acho que esse é o pior problema que temos’. Do ponto de vista da força e retórica do discurso que os professores produzem para se referir a si mesmos, o tema da enunciação é, na maioria das vezes, coletivo (nós). No entanto, as descrições duradouras feitas pelos professores são descrições de atos individuais, quer o discurso os coloque em uma posição de agentes de mudança ou salvadores e/ou seletores de alunos.

Esse fenômeno discursivo é consistente com três significados interacionais que surgem ao longo do discurso de ensino e que já apresentamos nesta análise: professores sem apoio ou apoio social para realizar seu trabalho; professores em uma relação de avaliação, monitoramento e punição externa em relação ao seu trabalho e professores como executores de projetos já feitos. Muito em relação a este último, os professores se colocam ao máximo em uma relação de aceitação passiva de imposições externas. (...)

Professores desunidos e sem suporte podem ser monitorados e punidos por atores externos e aceitam passivamente as imposições, pois não têm a organização ou o apoio para fazer o contrário” (Cornejo, 2013).

Sendo assim, os professores, “desunidos e sem suporte”, acabam por não se sentirem motivados e participantes importantes nos processos de mobilização pela educação, se reservando a um papel mais passivo, como destinatários das melhorias, e menos como agentes das transformações para sua valorização. Mobilizar os professores pode exigir uma estratégia de valorização e uma chamada a um protagonismo que não estão acostumados a assumir neste contexto.

Estudantes

Muito se fala de participação na educação e pouco se estudam maneiras de promover a participação de um dos principais – se não o principal – grupo interessado no assunto: os alunos. Quando se abre espaço para sua participação, geralmente já na educação superior, ela possui caráter mais político e menos relacionado às questões educacionais.

Essa ausência pode ser justificada, segundo Rosa María Torres, pela cultura que associa a infância e a adolescência à incapacidade e não admite as crianças e jovens como sujeitos de informação e consulta sobre suas necessidades de aprendizagem, além de sua visão sobre o mundo, a casa, a escola, os meios de comunicação etc. Além da idade, a própria condição de aluno os coloca numa posição inferior como alguém que não sabe.

Rosa María Torres, ao analisar a mobilização juvenil-popular maciça de estudantes secundários chilenos (entre maio e junho de 2006), pedindo mudanças profundas no modelo e reforma educacional daquele país, considera que foi *“um lembrete claro do erro de não envolver o aluno como interlocutor legítimo nos processos de reforma, bem como a força e o potencial dos jovens e do movimento estudantil como motor da transformação educacional”* (Torres, 2007).

A surpresa com que foi tratada a “revolução dos pinguins” — considerando-se que o Chile era tido, até 2006, como um “modelo” em termos de políticas educacionais no contexto latino-americano — deveu-se em parte ao fato de trazer à cena

“um ator social e politicamente desprezado, com baixo nível de articulação, ao qual ninguém convida para a mesa de negociações e nem sequer é geralmente incluído como parte da sociedade civil ou nos manuais de advocacia, é capaz de organizar uma ampla mobilização com estratégias criativas e de alto impacto, alcançando mais visibilidade, simpatia, popularidade e eficácia do que o movimento tradicional de professores ou novos movimentos cidadãos liderados por personalidades ou ONGs” (Torres, 2007).

Uma nova compreensão do que é a aprendizagem e do quanto ela pressupõe a participação tanto de quem ensina quanto de quem aprende é essencial para uma educação cidadã e passa necessariamente pela ampliação do papel do aluno na escola, dentro e fora da sala de aula.

Família

Promover o engajamento das famílias na educação das crianças tem sido um dos principais objetivos das políticas públicas desenvolvidas em diversas partes do mundo desde o início da década de 1990, quando começam a ficar claros os benefícios dessa participação no desenvolvimento e progresso acadêmico dos alunos.

Por isso, como apontam Yamamoto, Holloway e Suzuki, surgem vários estudos que investigam fatores facilitadores da motivação e habilidade dos pais de participarem mais diretamente da formação escolar de seus filhos, boa parte deles baseada no modelo de Hoover-Dempsey e seus associados, que identifica cinco elementos principais entre tais fatores:

- Senso de responsabilidade dos pais sobre a educação das crianças.
- Percepção pelos pais da eficiência de sua ajuda nos estudos de seus filhos.
- Convites de professores para a participação dos pais.
- Convites dos próprios filhos para a participação dos pais.
- Recursos da família, como tempo, conhecimento e habilidades.

Yamamoto, Holloway e Suzuki observam que o modelo de Hoover-Dempsey e seus associados não foi submetido a estudos que comprovem sua aplicação fora dos Estados Unidos, mas ressaltam que seus cinco elementos demonstraram ter grande importância no incentivo à participação das famílias em realidades diferentes nos diversos estados norte-americanos (Yamamoto, Holloway e Suzuki, 2015).

O primeiro fator diz respeito à inclusão da responsabilidade pela educação dos filhos no papel socialmente construído de ser pai e

mãe, o que é de maneira geral verificado no Brasil. Mas, mesmo que valorizem os estudos e se sintam responsáveis pela educação dos filhos, os pais podem escolher não participar ativamente caso não se sintam capazes de ensinar, disciplinar ou mesmo interagir com eles, não percebendo, portanto, benefícios de seu envolvimento para a criança. Nesse segundo fator reside boa parte da dificuldade dos pais em participar da educação dos filhos.

Aqueles pais que percebem que sua ajuda é relevante tendem a participar mais, interagindo com a criança e interessando-se por suas tarefas e seus desafios escolares, ainda que não estejam tão presentes na escola quanto outros pais. Isso também se verifica no caso de pais que se sentem altamente responsáveis pela educação de seus filhos e procuram, fora do ambiente escolar, apoio para seu desenvolvimento, em vez de negociar e discutir frequentemente com os professores para garantir o progresso acadêmico.

Quando os pais se sentem bem recebidos na escola, tendem a se comunicar melhor com os professores e estabelecer uma relação de parceria com eles, aprendendo maneiras de ajudar os filhos e se voluntariando a contribuir com os conteúdos oferecidos em sala de aula, caso tenham conhecimento sobre os temas trabalhados. Aqui se observa uma diferença entre os países, uma vez que a participação dos pais como provedores de conhecimento para a comunidade escolar é bem rara no Brasil. Mesmo as reuniões escolares tendem a comunicar de um lado – a escola – para outro – os pais – ouvindo apenas questionamentos e pouquíssimas vezes buscando com eles contribuição para solução de desafios enfrentados.

Mostrando que a transformação dessa relação em uma relação de mão dupla é difícil também nos países desenvolvidos, Jensen e Minke (2017) observam que os estudos sobre a participação dos pais na educação dos filhos trazem uma visão do que a escola espera deles – comunicação com a escola, apoio nas tarefas de casa etc. – e não do que eles imaginam que podem contribuir para o sucesso acadêmico de seus filhos e de todos os alunos. Perspectivas mais modernas de engajamento dos pais mostram que não há maneiras específicas de participar da educação dos filhos, e que até pequenas ações – como perguntar como foi o dia na escola ou assistir juntos ao noticiário – podem ter efeito positivo significativo. O engajamento inclui qualquer comportamento dos pais que mostre para os filhos que eles se interessam pela educação e pelo futuro deles, em casa (monitorando atividades escolares e o comportamento), na escola (interagindo com os professores e participando das reuniões) e na interação entre eles. O engajamento familiar inclui a noção de parceria, com fluxo bidirecional de informação e responsabilidade compartilhada pelos resultados (Jensen e Minke, 2017).

As autoras classificam o engajamento dos pais como baseado na escola – apoio às atividades escolares, presença dos alunos às aulas, presença dos pais às reuniões – e baseado na casa da família – promoção de ambiente propício ao estudo e de oportunidade de um tempo de lazer e descanso adequado –, ressaltando que o engajamento em casa é tão ou mais importante para o sucesso escolar que a presença dos pais na escola.

Jensen e Minke apresentam algumas ações que podem ajudar a escola a promover a participação dos pais na educação dos filhos, tais como:

- Desenvolvimento de técnicas de comunicação (saber escutar os filhos, responder com empatia, resolução de conflitos, entre outras);
- Comunicação regular e em diversos tipos de mídia entre a escola e os pais, para que eles estejam informados sobre o que seus filhos estão fazendo e aprendendo;
- Tarefas de casa interativas com instruções para a participação da família, inclusive estabelecendo o limite e deixando claro o que o aluno deve fazer sozinho.

As autoras apresentam ainda sugestões de maneiras como a escola pode ajudar os professores a estimular a participação dos pais:

- Mostrar como a participação dos pais tem ajudado a escola;
- Sensibilizá-los sobre as dificuldades que os pais enfrentam, como transporte, horários rígidos de trabalho e pouco conhecimento dos conteúdos;
- Ressaltar as maneiras como os pais podem ajudar os filhos em casa e muitas vezes o fazem sem que os professores percebam.

Para aprimorar essa relação entre a família e a escola, Jensen e Minke falam da necessidade, em alguns casos, de uma pessoa ou instância externa que faça a ligação entre elas, mostrando as dificuldades de um lado e as possibilidades de contribuição do outro para a solução desses problemas. O foco nesse caso é menos na solução de conflitos e mais na promoção de competências e habilidades, visando ao objetivo comum de apoiar o desenvolvimento dos alunos (Jensen e Minke, 2017).

Além de todos os aspectos acima citados de participação dos pais na educação dos filhos, os defensores de uma participação ainda mais ampla, chamada “participação autêntica” propõem, segundo Rosa

María Torres (Torres, 2019), que as famílias e a comunidade participem também da gestão e tomada de decisão nas escolas, mobilização para igualdade de oportunidades e qualidade das escolas, definição do currículo escolar e sua aplicação em sala de aula. Para isso, seriam necessários uma política e um plano de atuação continuada dos pais e da comunidade na escola que promovessem verdadeiramente uma aproximação entre pais, comunidade e escola e não se tornassem um espaço em que apenas o conflito entre eles viesse à tona.

Mídia

Tanto a grande mídia quanto as redes sociais tornaram-se instrumentos e terreno privilegiado de interação, debate e disputa do espaço público, substituindo o contato face a face e o trabalho direto com grupos organizados e o público em geral. *“O público está cada vez mais identificado com o encenado na mídia”* (Martín Barbero, 2002).

À medida que o tema da educação foi ganhando espaço na esfera política, passou a ser assunto frequente também nos meios de comunicação, com discussões, debates e propostas sobre as mudanças que deveriam ser implementadas nas políticas públicas de educação. Porém, como observa Cabalin (Cabalin, 2014), *“as políticas públicas são criadas para resolver problemas sociais, mas são mais que um texto técnico. Elas se definem pelo discurso e carregam consigo ideologias, valores, significados, relações de poder e interesses particulares”*. Daí a importância de se olhar criticamente a participação dos meios de comunicação nesse debate, uma vez que eles também são atores políticos, que ajudam a construir os discursos e as visões que se tem sobre a questão da educação. No conteúdo

difundido, encontram-se ideias, valores e proposições ideológicas que produzem impacto nas disputas de poder de um país.

Como um dos campos mais relevantes – se não o mais relevante – para o desenvolvimento de um país, a discussão sobre a educação – inclusive nos meios de comunicação – deve ser analisada sempre a partir da compreensão de um contexto que explica as estratégias discursivas que cada ator pretende construir sobre o tema.

Caso da IAF no Texas

Entre as iniciativas que foram analisadas, uma se destacou. É o tema do livro *Community Organizing for Urban School Reform*, escrito pelo autor norte-americano Dennis Shirley em 1997, desde então mencionado em mais de 400 artigos acadêmicos⁸ e até hoje uma das principais fontes de pesquisa sobre o tema da mobilização para melhorias na educação (Shirley, 1997). A partir de estudos de caso que retratam a experiência da Industrial Areas Foundation (IAF) no Texas, Shirley mostra como o engajamento de pais de classe média-baixa, professores de escolas públicas, membros de congregações religiosas, trabalhadores da área social, empresários e outros cidadãos e grupos da sociedade civil foi capaz de implementar mudanças significativas em escolas públicas daquele estado americano.

O autor analisa as experiências e extrai delas lições importantes sobre engajamento, participação e exercício da democracia em centros urbanos, a partir da abordagem inovadora da IAF. Ao contrário dos processos

8. Fonte: Google Scholar

tradicionais de implementação de mudanças, as iniciativas retratadas colocam o empoderamento político das principais partes interessadas – no caso as famílias de classe baixa e média-baixa – como central para a participação cívica e a consequente melhoria das escolas públicas.

O envolvimento, com empoderamento, dos pais e professores, estava alinhado à outra inovação dos projetos implementados pela IAF no Texas: a visão de que o problema das escolas era, na verdade, um problema das comunidades onde elas estavam inseridas e que, portanto, só uma abordagem sistêmica seria capaz de trazer as mudanças esperadas e necessárias. Por mais capacitado que fosse o corpo docente de uma escola (o que nem sempre ou raramente era o caso), não havia nada no currículo das melhores escolas de pedagogia que preparasse professores para ensinarem e analisarem cuidadosamente a comunidade do entorno da escola em que os futuros professores fossem trabalhar. A ideia mais comum, àquela época, final dos anos de 1980 e começo da década de 1990, era de que “consertar” a educação era o mesmo que “consertar” as escolas, como se todas as questões a serem resolvidas estivessem dentro dos portões dessas instituições.

Havia um consenso sobre a necessidade de se melhorar a escola pública em praticamente toda a extensão dos Estados Unidos. As primeiras ações foram destinadas a elevar os padrões de qualidade e os salários dos professores, mas quando elas apresentaram pouco ou nenhum resultado, veio uma segunda onda de ações, com ênfase em reestruturação: novos modelos de ensino, desenvolvimento dos currículos, preocupação com a governança das escolas públicas, que passariam a ser mais avaliadas, para verificar a qualidade do ensino oferecido. Mas os resultados também ficaram longe do esperado.

Na análise de Jonathan Kozol, citada por Dennis Shirley, o grande problema era o caráter introspectivo das propostas de reforma da educação apresentadas nos anos de 1980: *“os educadores americanos parecem acreditar que é possível ignorar a deterioração da vida dos jovens na sociedade e simplesmente buscar mudanças nas escolas que eles frequentam para alcançar melhorias para eles”* (Shirley, 1997).

A escola pública nas regiões mais pobres, na opinião de Kozol, era vista e aceita como uma escola de “gueto” nos Estados Unidos, e o que as reformas buscavam era uma “escola de gueto” mais eficiente ou com maior participação dos pais, sem se aprofundar na realidade política das escolas e cidades que procuravam reformar. Mas, apesar dos ataques que sofriam tanto da direita quanto da esquerda, educadores estavam fazendo o melhor que podiam diante de uma situação de grande dificuldade.

Ao contrário da maioria dos países industrializados, os Estados Unidos não têm, em sua Constituição, menção à educação como um direito dos cidadãos. Entretanto, a educação pública é um valor para os norte-americanos e nele estão embutidas, segundo Shirley, as ideias de preservação da ordem social, liberdade cívica e vitalidade democrática. Espera-se da educação pública a necessária formação acadêmica, mas também oportunidades e espaços para o engajamento com a comunidade e a renovação cívica.

Apesar dos problemas, segundo Dennis Shirley, cada uma das escolas ou cidades descritas nos estudos de caso de seu livro fez um grande esforço para enfrentar o desengajamento cívico e recolocar as escolas no centro das comunidades onde estão situadas.

“São, portanto, ‘laboratórios de democracia’, espaços cívicos em que pais, professores, estudantes e líderes da comunidade se reuniram para enfrentar e superar os diversos obstáculos à participação cívica e à melhoria educacional nas regiões mais pobres das cidades”, afirma.

Mas antes de apresentar os estudos de caso, Shirley contextualiza os problemas enfrentados pelas escolas e comunidades e traça um histórico da instituição por trás das iniciativas: a Industrial Areas Foundation (IAF). Ele retoma a ideia de que os problemas enfrentados pelas escolas têm suas bases fora dali, no tecido da sociedade civil: nos ambientes de trabalho, nas ruas das cidades e dentro das casas. E mostra como a sociedade norte-americana está se afastando de algumas características que sempre foram marcantes, como a abundância de conexões sociais e associações voluntárias, e caminhando para uma situação de pouco engajamento cívico, diminuição da confiança entre as pessoas e oportunismo individualista.

Para embasar essa reflexão, Shirley traz elementos da teoria de capital social e observa, à luz dessa teoria, que, para se implementar uma reforma profunda nas escolas, é necessário trabalhar as relações entre os envolvidos – professores, alunos, pais, gestores – de maneira a substituir o isolamento de cada um dos grupos pela confiança entre eles. Além disso, ele frisa, é essencial abandonar a ideia de uma reforma que aconteça dentro dos muros da escola e enfatizar as relações que podem ser construídas – e reconstruídas – entre a escola e a comunidade, fortalecendo o capital social.

A escola deve ser vista e tratada como o centro da comunidade – o nexo geográfico para o qual convergem amigos e vizinhos

para identificar, discutir e buscar soluções para os problemas da comunidade. Para isso, precisam fazer a transição de um círculo vicioso de cinismo e isolacionismo para um círculo virtuoso de confiança, solidariedade e reciprocidade, que não exclua a existência de conflito, também essa uma forma de relação que ajuda a construir o capital social. *“Para que sejam genuínas, confiança, solidariedade e reciprocidade devem ser conquistadas e não entregues como gestos de caridade. Alcançar tais qualidades do capital social frequentemente envolverá conflito”*, afirma.

A exemplo de vários estados norte-americanos, o Texas também passou por um movimento de reforma das escolas nos anos de 1980. E a Industrial Areas Foundation (IAF) teve participação significativa, ajudando a consolidar as relações que vinha construindo desde a década anterior com a população mais pobre da cidade e suas lideranças.

Tais relações foram muito importantes para a legitimidade da IAF na implementação dos projetos colaborativos de desenvolvimento das escolas, anos mais tarde. A Texas IAF desenvolveu uma abordagem sistêmica de organização dos pais de alunos das comunidades urbanas mais pobres, a partir de visitas domiciliares, convocação de caminhadas na comunidade, assembleias envolvendo diversos grupos moradores ou interessados na região, até forças-tarefa com metas definidas – e possíveis de serem alcançadas.

Ao contrário das iniciativas governamentais, a abordagem da Texas IAF era baseada na escuta das principais partes interessadas na reforma da educação: os pais de alunos. Eles eram convocados a expressar insatisfações e medos com relação à escola para depois

serem convidados a participar de uma campanha de mobilização baseada na metodologia desenvolvida pela IAF.

Tudo isso reforçava uma das bases do trabalho da IAF em diversas áreas: a ênfase na expansão das capacidades políticas dos cidadãos. Essa expansão ocorria por meio da oferta de cursos, *workshops* e treinamentos que desenvolviam uma visão crítica da sociedade norte-americana e reforçavam uma filosofia política que estimulava o engajamento construtivo em ações de transformação social, além de ferramentas para análise e reflexão sobre a realidade que viviam.

Era o contrário do que ocorre em muitas ações chamadas de “empoderamento”, que visam fortalecer o capital humano e oferecer capacidades que alguém julga serem necessárias para aquela comunidade. Tal visão de empoderamento é duramente criticada por Borges e Maschietto (2014), que consideram que, ainda que bem-intencionada, pode levar a ações que só fazem reforçar as assimetrias de poder:

“De fato, ao enfatizar a ideia de poder como ‘capacidade’, duas coisas acontecem de forma automática. Primeiro, fica estabelecida a ideia de que existe ‘ausência de capacidade’ (ou capacidades melhores que outras) e, por isso, alguém terá que inculcar/transferir para o outro tais capacidades. Segundo, o discurso esquiva-se da problemática mais tradicional no seio do debate sobre poder – as questões de conflito e dominação – que estão na base das relações sociais. (...) Assim, mais do que pensar no empoderamento enquanto expansão de capacidades, há que se considerar quais as dinâmicas de poder

locais facilitam/obstruem o empoderamento de determinados grupos em relação a outros e de que forma essa compreensão de poder e empoderamento se traduz na (re)definição da condição de cidadania” (Borges e Maschietto, 2014).

Voltando ao livro de Dennis Shirley e à experiência da Industrial Areas Foundation no Texas, o autor é cuidadoso ao apresentar a história, a cultura e a metodologia da IAF, construída a partir de várias experiências – algumas exitosas, outras nem tanto – para desmitificar a ideia romântica de uma mobilização para a educação que tenha na comunidade o personagem central, sem que essa comunidade seja orientada por uma organização experiente, com teoria e prática tanto de mobilização quanto de educação.

O empoderamento político das classes mais pobres, por exemplo, está na base da filosofia da IAF e sua ausência nas ações filantrópicas dos anos de 1960 era duramente criticada por seu criador, Saul Alinsky, que era duro com os jovens estudantes que atacavam as classes médias, romantizavam os mais pobres e alienavam os trabalhadores brancos. Para ele, era preciso trazer a experiência e a opinião dos mais necessitados para o centro das discussões sobre as questões que afetavam principalmente a eles.

Alinsky acreditava que era preciso ensinar os cidadãos a reconhecer seus interesses, colaborar uns com os outros, personalizar conflitos e assumir compromissos. Valorizava a sociedade civil e defendia a ideia de que “política” era principalmente iniciar ações e não simplesmente responder a candidatos e convocações oficiais ou discutir questões definidas pela mídia.

Essa filosofia estaria sempre presente na cultura da IAF, fundada na premissa de que as pessoas da comunidade podem resolver os próprios problemas, desde que recebam treinamento necessário e suas lideranças sejam identificadas e desenvolvidas. Mesmo anos depois da morte do bispo Alinsky, acontecia uma ação no Texas, onde um líder religioso fez, totalmente alinhado à ideia do fundador, o seguinte discurso para uma comunidade de trabalhadores:

“Vocês não estão aqui como pedintes, de olhos baixos. Vocês estão aqui como cidadãos – iguais, responsáveis, obedientes à lei – que pagam impostos. Vocês são aqueles cujo suor ajudou a construir este país, este estado e, em particular, esta cidade. Vocês não estão pedindo favores. Vocês estão buscando a justa parte dos seus impostos para ter uma comunidade decente”
(Flores in Shirley, 1997).

O envolvimento das organizações da IAF no Texas com a reforma da educação trazia, além das experiências bem-sucedidas de relacionamento e construção de capital social com a comunidade local, as aprendizagens de uma experiência não tão bem-sucedida com escolas públicas em Chicago.

A partir da percepção de que o engajamento da comunidade não seria suficiente para quebrar a barreira da burocracia que envolvia as escolas e parava qualquer decisão que não fosse apoiada pela cúpula governamental e pelos sindicatos de professores, a IAF do Texas procurou implementar uma abordagem mais sofisticada quando decidiu se envolver na reforma das escolas do estado, nos anos de 1980.

Uma das estratégias utilizadas foi desenvolver, desde o início de sua atuação, uma relação de colaboração com aqueles atores que detivessem o poder de decisão nas escolas, como superintendentes e membros dos conselhos. Em seguida, as lideranças da IAF conduziram entrevistas individuais com os professores das escolas, ouvindo suas reclamações ao mesmo tempo em que construía relações de confiança com eles. Antes que houvesse espaço para desconfiança ou confronto, a IAF enfatizou a corresponsabilidade desses grupos estratégicos na condução das reformas nas escolas.

Outra estratégia implementada pela IAF foi apoiar, com sua experiência e o conhecimento construído em anos de participação em organizações de comunidades, um movimento de reforma do sistema de ensino, surgido no meio político, mas que viria a ser fortemente influenciado pelos líderes da IAF. A Industrial Area Foundation teria ainda contribuição crucial à reforma ao legitimar sua importância entre os legisladores com a mobilização de grande parte da população, que, convocada pelos líderes da IAF, foi às ruas em apoio à causa.

Em 1983, satisfeito com os avanços – apoiados e impulsionados pela IAF – do comitê criado para discutir a reforma das escolas, o então governador do Texas, Mark White, convocou uma sessão com os legisladores para aprovar uma abrangente reforma do sistema público de educação do estado. Durante a sessão, os líderes da IAF aproveitaram para reforçar seus pontos de vista, defendendo principalmente que atenção especial fosse dada às escolas das regiões mais pobres.

O conhecimento que tinham do tema garantiu aos organizadores da IAF grande respeito entre os líderes políticos, principalmente aqueles genuinamente interessados nas reformas, que viram seus esforços quase serem em vão quando as recomendações do Comitê da reforma começaram a ser vetadas no momento da aprovação da lei que serviria de base para ela. Mas, talvez antevendo que isso pudesse acontecer, a IAF havia convocado uma grande mobilização popular, com a ideia de comemorar a aprovação da lei. Uma vez que os cortes começaram a ser feitos, a mobilização transformou-se em protesto, o que acabou forçando os legisladores a aprovarem os principais pontos definidos pelo Comitê, com orientação da IAF.

A aprovação da House Bill 72, a lei estadual que pautava a reforma do ensino, é um exemplo de como a experiência histórica norte-americana mostra que é possível pensar em uma teoria política da sociedade civil na qual o Estado e instituições mediadoras desenvolvam relações de benefício mútuo, a exemplo das diversas políticas sociais criadas pelo governo norte-americano como resultado da organização e reivindicação dos cidadãos.

A Industrial Area Foundation do Texas saiu do episódio com a legitimidade política construída em duas décadas de mobilizações ainda mais fortalecida, o que facilitaria sua entrada nas escolas. Era hora de a IAF ir a campo reverter a postura de desengajamento dos pais, muitos deles céticos em relação a mais uma proposta de melhoria das escolas naquelas regiões onde pouca coisa ou nada funcionava como deveria. Seria preciso uma estratégia nova para abordar essas pessoas e conseguir os resultados que se esperava.

Desenvolvendo metodologias para mobilização em escolas e vizinhanças

Apesar de o seu apoio ao programa de reforma do sistema de ensino do Texas, tanto em termos de aporte de conhecimento quanto em mobilização social, ter sido amplo, a Industrial Area Foundation (IAF) já havia definido o tipo de escola com a qual pretendia trabalhar – aquelas localizadas nas áreas mais pobres, com complexos problemas sociais – e, para tanto, desenvolveu uma estratégia para aumentar o engajamento dos pais nessas escolas, que era tradicionalmente muito baixo.

Isso ocorria porque também nas famílias o contexto era de más experiências escolares, pouca educação formal entre os pais e até um certo clima de conflito entre as comunidades e as escolas, vistas como opositoras da cultura adotada em casa. Além disso, as características de cada vizinhança onde as escolas estavam situadas demandavam diferentes abordagens para o engajamento. Havia nessas comunidades divisões étnicas e socioeconômicas, com famílias dependentes de ações do governo e outras que, apesar dos escassos recursos financeiros, tinham condições de se sustentar e levar uma vida difícil, mas estável.

Ciente do desafio de abordar uma comunidade diversa e ainda cética com as propostas de mudanças na educação, a IAF do Texas começou seu trabalho buscando entender cada escola e cada região, por meio de conversas com fontes diferentes, desde parceiros das escolas até pais que frequentavam a mesma igreja que membros da IAF. O objetivo era definir o melhor caminho para entrar em cada uma das comunidades.

As congregações religiosas, aliás, foram fortemente mobilizadas pela IAF, que já tinha uma tradição de potencializar seus esforços por meio do engajamento das pessoas que as frequentavam para a atuação em prol dos temas trabalhados pela Fundação. No processo de reforma das escolas, os líderes treinados pela IAF eram orientados a permanecerem em contato constante e próximo com a comunidade, e as missas e os cultos religiosos eram indicados como momentos perfeitos para isso. Eles frequentavam os serviços e aproveitavam para conversar sobre os principais problemas da comunidade.

Um dos primeiros resultados dessas conversas era a definição de uma escola que funcionasse como foco da mobilização da comunidade em torno das transformações desejadas. Assim que a escola era selecionada, os líderes da IAF começavam a marcar conversas individuais com aqueles pais mais atuantes na comunidade e iam visitá-los para ouvir queixas e opiniões sobre a escola e a vizinhança. O importante era a construção de uma relação de confiança entre os líderes da IAF e os pais de alunos da escola onde seria feita a mobilização.

Depois disso, eram feitos encontros na casa de alguns desses pais, e outras famílias eram convidadas. Os *house meetings* eram muito importantes por serem os primeiros fóruns nos quais os vizinhos começavam a identificar os problemas comuns e a pensar em maneiras de resolvê-los, sempre imaginando como cada um poderia contribuir para essa solução. Eram identificados também, nesse momento, os principais líderes da comunidade, e os pais já recebiam treinamento em questões operacionais como definir pauta de reuniões, abertura e condução e conclusão dos encontros, respeito aos horários de início e fim e avaliação desses encontros.

Esses primeiros fóruns podiam apresentar resultados rápidos, com a identificação quase imediata das principais questões a serem trabalhadas ou demorar mais tempo para que se alcançasse um consenso. A ambientação na casa de um dos moradores da região contribuía para que os participassem “se abrissem” com mais facilidade do que se os encontros fossem em ambientes formais, como a própria escola ou até mesmo uma igreja. Tinha início, nesses momentos de compartilhamento dos medos, preocupações e revoltas, a passagem de uma cultura de alienação para uma cultura de participação.

Os líderes da IAF estavam sempre presentes, mas trabalhavam como animadores, estimulando a comunidade a falar e raramente participando de maneira ativa das discussões. A ideia era que os participantes pensassem criticamente em suas queixas e, ao mesmo tempo em que percebessem a legitimidades delas, fossem se reconhecendo como cidadãos capazes também de construir soluções.

Depois de promover o debate e ouvir cuidadosamente os pais dos alunos da escola a ser trabalhada, os líderes da IAF se reuniam para traçar estratégias concretas de enfrentamento das principais questões levantadas. Tais estratégias precisavam atender a dois requisitos: solucionar os problemas e desenvolver a liderança e a capacidade de enfrentamento na comunidade de forma que ela pudesse, após a solução de um problema, passar rapidamente para o enfrentamento de outro.

Qualquer ação que solucionasse um problema sem preparar a comunidade para o próximo era considerada incompleta e, ainda que os pais e alunos pudessem ficar felizes e considerá-la um sucesso,

pela IAF ela era vista como um fracasso, uma vez que não havia contribuído para a liderança e a capacidade de enfrentamento de longo prazo da comunidade.

Uma das maneiras de preparar a comunidade para essa transformação era oferecer uma série de treinamentos, em uma etapa bem didática da mobilização, com conteúdo necessário para tornar os pais advogados das principais causas de seus filhos e da vizinhança. Eram tratados temas desde a globalização da economia e questões políticas como as responsabilidades de cada instância de poder, apresentação de entidades que podem mediar negociações etc., até as responsabilidades deles como pais na defesa dos interesses das crianças.

Depois das sessões de treinamento, que muitas vezes aconteciam em *house meetings*, a comunidade era convocada a demonstrar o apoio à escola onde seria implementada a reforma prevista na House Bill 72. Essa demonstração geralmente se dava na forma de uma passeata que fosse de algum ponto da vizinhança até a escola. As responsabilidades de mobilização e organização da passeata eram divididas entre os líderes da IAF e a comunidade.

Eram momentos de grande empolgação, nos quais os moradores se arrumavam como se fossem a uma festa para caminhar pelas ruas normalmente abandonadas ou ocupadas por gangues. Além de visitar a escola, as passeatas percorriam as ruas da vizinhança, batendo à porta das casas de alunos cujos pais não estivessem participando, para informá-los das ações planejadas e convocá-los a participar. Nem sempre eram bem recebidos, mas isso também acrescentava informações necessárias para conhecer a realidade familiar de cada aluno e pensar em abordagens específicas.

Logo após a passeata, começava o planejamento da primeira grande ação pública da mobilização: a assembleia de pais na escola, anunciada na rádio ou jornal local, em convites pessoais enviados pela escola e cartazes e panfletos nas igrejas e principais lojas do bairro. Os líderes da mobilização, apoiados pela IAF, convocavam também membros do conselho da escola, dos conselhos municipais e outros representantes oficiais, além da diretoria da escola.

Os líderes da IAF ajudam ainda na preparação da lista de perguntas e dos discursos a serem feitos pelos representantes da comunidade, de acordo com as informações recolhidas nos diversos encontros até ali. Para alcançar o objetivo maior de uma nova compreensão do papel de cada um na comunidade, atuando como cidadãos engajados e proativos, a IAF construía um roteiro detalhado dessas reuniões, colocando as pessoas certas no centro das atenções nos momentos certos.

Além da demonstração de força da comunidade e de suas lideranças, era importante que as assembleias demonstrassem também o avanço da agenda de transformações desejadas. Para isso, eram definidos com clareza os principais problemas da comunidade e, quando possível, apresentadas metas claras para eles.

O ideal é que já se tivessem definido os recursos necessários e as etapas a serem cumpridas para a solução de pelo menos uma questão que a comunidade acreditava que interferia significativamente em sua qualidade de vida. De posse dessas informações, representantes da IAF se reuniam com os servidores públicos responsáveis, apresentando as reivindicações que seriam feitas pela comunidade e, antecipadamente, negociando a contribuição que ela podia verdadeiramente esperar.

Além desse apoio, os representantes do poder público eram solicitados na assembleia a se reunir periodicamente com a direção das escolas para garantir que as mudanças acordadas fossem cumpridas, dando legitimidade à mobilização dos pais. *“Pais e professores precisam experimentar sua eficácia como atores públicos numa afirmação pública da legitimidade de suas reivindicações e na efetividade de sua defesa de interesses”* (Shirley, 1997).

Aos olhos da comunidade, eram os pais e professores que conduziam a assembleia, fazendo a abertura e o fechamento, além das perguntas e demandas para os representantes do poder público e da direção da escola. Os líderes da IAF não apareciam no palco nem se dirigiam ao público durante esses momentos, planejados para reforçar o papel da comunidade como condutora do processo de transformação.

Imediatamente depois das assembleias, eram feitas reuniões entre os líderes da comunidade e da IAF para avaliar o trabalho, analisando se haviam atingido os objetivos planejados, e começar a pensar nos próximos passos, que iam desde o agendamento de reuniões de acompanhamento com os gestores da escola até a formação de forças-tarefa para avançarem nos pontos de transformação que não dependiam da escola ou do poder público.

No dia seguinte, já sabiam o que deveriam fazer e começavam a experimentar a sensação de serem vistos e maneira diferente por seus amigos e vizinhos. E quando as mudanças começavam a aparecer nos jornais, que antes só mencionavam aquela região nas páginas policiais, a comunidade passava a ser ver de maneira diferente. O fatalismo era confrontado pela possibilidade de que as coisas podiam ser diferentes, melhores.

Nos dias que se seguem às assembleias, era importante não perder o *momentum* e seguir com as ações em ciclos de planejamento, implementação e avaliação, sem deixar o ritmo diminuir, sustentando o sentimento de esperança na comunidade. Segundo Shirley, o segredo do sucesso das mobilizações da IAF era um espiral perpétuo de reuniões individuais, *house meetings*, e assembleias, que geravam a necessidade de novas reuniões individuais, seguidas de *house meetings*, assembleias e assim por diante.

Uma filosofia da educação

A Texas IAF discordava da ideia de que uma reforma na educação deveria vir com novos programas e se mostrava muito mais entusiasmada e motivada com ações que fortalecessem a capacidade política e promovessem mudanças na cultura das escolas. Os programas eram acessórios.

A IAF defendia uma tripla revolução nas escolas norte-americanas: introdução do pensamento crítico e da colaboração no lugar da memorização e padronização do conhecimento; descentralização e desburocratização da gestão das escolas, tornando-as mais democráticas; e transformação da relação das escolas com a comunidade, chamando à participação que conseqüentemente levaria ao empoderamento político. Mas tais propostas não são novas no cenário da educação; o que diferenciava a ação da IAF era sua abordagem única de colaboração, baseada na consistente compreensão do que se significa engajar a comunidade para a melhoria das escolas. A concepção da IAF diferia dos paradigmas de engajamento em três pontos principais:

- 1. Paradigma dominante acomodacionista:** parte do pressuposto de que os pais são apáticos em relação à cultura dominante da escola e, quando participam, têm um papel de apoio, suporte ao aprendizado dos filhos. Para a IAF, não se deve buscar o *envolvimento* dos pais, que seria essa postura reativa de ajudar no que a escola define como papel deles, e sim o *engajamento* dos pais, que seria a participação cidadã no sentido mais amplo: como potenciais agentes de transformação de escolas e comunidades.
- 2. Paradigma dominante de separação entre a Igreja e o estado:** faz com que as instituições religiosas não tenham papel na mudança das escolas públicas. A IAF defende a polêmica posição de envolver aquelas que ela considera as mais fortes associações voluntárias dos Estados Unidos. Ao promover a colaboração entre as instituições religiosas, as famílias e as escolas, ela acredita estar reconstruindo o tecido das comunidades.
- 3. Geração de capital social:** a Texas IAF acredita na importância da geração de capital social para promover mudanças nas escolas, fazendo das reuniões individuais, em grupos pequenos e em assembleias momentos de construção desse capital social, transformando problemas pessoais em questões sociais e sistêmicas para, posteriormente, engajar professores e gestores em ações de mobilização para solução desses problemas.

A Texas IAF busca, portanto, uma nova forma de engajamento, para a qual as ideias de cidadania e empoderamento político são essenciais. Transcende as abordagens que permitem e às vezes até promovem certa passividade da escola e da comunidade, trazendo a vizinhança para o interior da escola e usando a escola como base da revitalização política da comunidade.

Ao contrário de programas de reformas na educação que se esquivam de discussões mais abstratas em nome da implantação de estratégias efetivas que farão melhorar os números das escolas, a abordagem da Texas IAF demanda análise abstrata e reflexões desafiadoras sobre a realidade que se deseja mudar.

“Consumidores, clientes e até eleitores simplesmente reagem. Mas ser cidadão significa iniciar uma ação, colaborar, assumir responsabilidades. Nós não temos só direitos, temos direitos e responsabilidades. (...) Nós não podemos simplesmente escolher entre diferentes escolas, nós temos que desenvolver a escola que nós queremos. (...) Temos que ter uma cultura de conversa, de troca de ideias. Em uma cultura de conversa, eu preciso entender o que eu penso e como eu me sinto. Eu tenho que entender como eu me relaciono com você de uma maneira que eu consiga entender a sua posição. Eu não posso simplesmente te recrutar, eu preciso te entender” (Cortés in Shirley, 1997).

Nos estudos de caso apresentados em seu livro, Dennis Shirley mostra que nenhuma das escolas que participaram de processos de transformação conduzidos pela Texas IAF alcançou seus avanços sem passar por muita discussão sobre o que queria, conflito entre pais, professores e até autoridades. Embora sejam casos com relativo sucesso em vários pontos, a maioria avançou em um ritmo de dois passos para frente e um para trás, fazendo com que fosse importante comemorar as pequenas vitórias e constantemente lembrar da persistência dos problemas sociais complexos como os que se buscava solucionar ali, além de repensar os parâmetros de se avaliar a educação.

A pergunta que os líderes da IAF se faziam para planejar uma mobilização e mais tarde avaliá-la era: como podemos criar e desenvolver um grupo político e lideranças políticas capazes de mobilizar a comunidade para melhorar as escolas e a comunidade? A partir daí, as medidas para verificar o sucesso eram definidas pela própria comunidade e não por padrões externos.

A Strive Partnership

Outro exemplo de mobilização da sociedade pela educação teve início em 2006 nos estados norte-americanos de Ohio e Kentucky. A união de vários líderes de escolas, empresas, órgãos públicos e organizações da sociedade civil recebeu o nome de Strive-Cincinnati/Northern Kentucky. Mais tarde, ficaria conhecida como Strive Partnership e daria origem a um movimento nacional, o Strive Together, presente em mais de 70 comunidades.

A estratégia dos líderes do movimento era implementar uma ação de impacto coletivo, garantindo a interação de importantes atores de diferentes setores em torno de um objetivo comum. Além de aconselhar pessoas e instituições e produzir e disseminar conhecimento, a parceria fornece incentivo financeiro.

Mas, apesar do sucesso alcançado pela iniciativa em seu propósito de melhorar a educação para todas as crianças das áreas urbanas envolvidas, uma questão passou a receber críticas e foi reconhecida pelos próprios organizadores como uma falha: o pequeno envolvimento da comunidade.

No dia do lançamento da Strive-Cincinnati/Northern Kentucky, estudantes, pais e representantes das comunidades onde as escolas estavam localizadas foram convidados a participar e, na sequência, foram realizados fóruns para “ouvir a comunidade”. Mas ela não foi verdadeiramente incluída no projeto a ponto de participar do desenho dos problemas, apresentar sugestões de soluções e implementá-las. As opiniões e os questionamentos deles foram incluídos no planejamento dos líderes institucionais responsáveis pelo projeto, mas as decisões sobre o caminho a seguir eram deles.

Percebendo que era preciso empoderar os residentes e os líderes das áreas trabalhadas e prepará-los para assumir responsabilidades e autoridade sobre o projeto, a Strive Partnership redesenhou seu modelo de atuação para incluir um conjunto mais amplo e diverso de atores. Era, sem dúvida, um desafio, pois um dos objetivos das ações de impacto coletivo é reunir a expertise de organizações de diferentes setores na solução de problemas sociais. A inclusão de atores isolados em um modelo de mobilização comunitária poderia diminuir a eficácia do planejamento e das ações pretendidas. Mas eles aceitaram o desafio e entenderam que, no fundo, o que o impacto coletivo deveria buscar era uma solução que representasse uma terceira via, entre a solução institucional sem participação comunitária e a mobilização social sem a eficiência, a organização e o foco em metas e resultados, tão natural para as organizações.

A reestruturação da Strive Partnership resultou em um modelo do ecossistema educacional que deixa de ser centralizado em instituições e reconhece a importância das influências e relações interpessoais tanto individuais quanto com a comunidade na formação e no sucesso dos estudantes.

O modelo reconhece que a primeira influência sobre o estudante vem das relações individuais com pessoas que ele conhece e nas quais confia, como familiares, cuidadores, padres, pastores, amigos etc. É a chamada “esfera de influência”. Em seguida, vem a “esfera da comunidade”, em que estão as organizações e associações – formais ou informais – com as quais o estudante interage: igrejas, clubes, conselhos comunitários, projetos sociais, negócios locais, como barbearias, lanchonetes etc. A quarta esfera é a institucional, que inclui as organizações e agências tradicionalmente responsáveis por planejar o impacto coletivo e implementar as ações de transformação social necessárias: escolas, universidades, organizações não governamentais, associações comerciais, governo local etc. E, por fim, a “esfera de serviços”, que inclui as grandes organizações públicas e privadas, principalmente agências governamentais que desenvolvem as políticas sociais nos diversos campos.

A partir desse modelo, foi possível para a Strive Partnership deixar de enxergar na comunidade apenas os problemas e deficiências e estimular a observação da realidade dos estudantes, buscando encontrar também as oportunidades de contribuição para os objetivos da parceria. Por exemplo: ouvir pais de famílias de baixa renda que, apesar do pouco estudo, têm filhos com boa *performance* para definir estratégias de envolvimento das famílias na educação; procurar igrejas que promovem programas de férias para ajudar a estimular a leitura nesse período; encontrar no comércio local – barbearias, lanchonetes, clubes – pessoas que têm a admiração e o respeito dos jovens e podem funcionar como mentores, estimulando a importância da educação; procurar conhecer a inspiração dos alunos de universidades que são os primeiros de suas famílias a fazer o ensino superior, entre outras ações.

Ao incluir a comunidade de maneira mais profunda e integral, a Strive Partnership avançou não apenas na melhoria da educação, em que detém resultados importantes, mas também no empoderamento e desenvolvimento de líderes. A estratégia para essa inclusão foi desenvolvida a partir de uma série de encontros na casa de representantes da comunidade, fóruns comunitários, reuniões com o poder público e sessões de escuta a famílias e professores em várias regiões das cidades envolvidas para identificar os pontos em que o apoio da comunidade poderia ser mais efetivo. Ao mesmo tempo, foram convocados líderes de empresas, organizações da sociedade civil, inclusive igrejas, e poder público para fazer parte do projeto.

Um exemplo da influência da participação da comunidade no planejamento da parceria foi a inclusão da categoria “confiança” na avaliação da qualidade das instituições de ensino e cuidado. Não bastava para os pais que a escolinha do filho pequeno tivesse cinco estrelas na avaliação do Estado, que contempla, entre outros, estrutura e corpo docente. Para eles, ainda era melhor deixar o filho com a senhora que mora na mesma rua e cuida dele como se fosse um neto. Essa constatação levou à criação de estratégias para qualificar creches em vizinhanças de baixa renda, que, apesar da pequena avaliação nos critérios oficiais, tinham a confiança da comunidade, que se sentia acolhida naquele lugar.

“O processo não foi fácil nem rápido, mas os representantes comunitários ajudaram a identificar as causas mais intrínsecas de disparidades e trabalharam em parceria com líderes institucionais para criar iniciativas inovadoras e possivelmente transformadoras” (Shirley, 1997).

A Strive Partnership e outras organizações de impacto coletivo que fazem parte da rede Strive Together reestruturaram sua maneira de atuar para inserir de forma mais significativa a participação da comunidade. Uma mudança considerada pelos próprios líderes da parceria como ambiciosa, mas possível. Para alcançá-la, são necessários principalmente três esforços estratégicos:

- **Buscar novos aprendizados:** o primeiro desafio é resistir à ideia de achar que já se sabe como resolver os problemas apresentados. Para isso, a Strive Partnership promoveu *workshops* com a comunidade pedindo que cada grupo pensasse em soluções para determinados problemas, usando os recursos que a comunidade possui e listando recursos dos quais ela pode precisar para colocar em prática a solução desenhada. Com essa experiência, não apenas surgiram novas práticas, algumas inovadoras, mas também a dinâmica de poder entre as comunidades e as instituições foi redefinida.
- **Ampliar capacidades e expertise:** a capacidade de identificar e mobilizar recursos, expertise e liderança nas comunidades passou a fazer parte do escopo do trabalho dos líderes institucionais da Strive Partnership. Uma das iniciativas que faz parte da rede do Strive Together, a Road Map Project, reestruturou sua equipe a partir da percepção de que ela não representava de maneira adequada os estudantes e pais das comunidades em que atuava. A nova equipe, que manteve alguns membros antigos e acrescentou novos, é mais diversa e retrata melhor a composição racial e geográfica das áreas atendidas pelo projeto.
- **Modificar políticas e objetivos organizacionais:** a melhor maneira de identificar as prioridades de uma organização é observar se ela tem metas concretas para alcançar o que considera seus macro-

objetivos. A Strive Partnership monitora não apenas o número de participantes locais em seus projetos, mas também se eles seguem os passos esperados para alcançar os objetivos de empoderamento e participação efetiva. A Strive Together enfatiza a equidade e a escuta à comunidade em sua Teoria da Ação e condiciona a liberação de recursos financeiros a metas relacionadas a esses fatores.

Muitos esforços ainda precisam ser feitos, segundo os organizadores dessas iniciativas, mas o que hoje eles percebem é que é possível reinventar a noção de impacto coletivo sem alterar sua essência, dando mais espaço, voz e poder à comunidade. E algumas das lições aprendidas podem ser usadas em vários tipos de iniciativas. Entre as principais, eles relatam:

- **Resistir à narrativa do *deficit*:** quando pensamos nas comunidades de baixa renda das cidades do mundo todo, nos vem à cabeça uma série de ideias negativas e, quando tentamos pensar em adjetivos positivos, temos certa dificuldade. Isso porque construímos e consolidamos, ao longo do tempo, a noção de que essas comunidades são deficientes. É preciso esforço para mudar essa narrativa e, conseqüentemente, essa visão. Uma alternativa é só usar adjetivos negativos para descrever alguém ou algum grupo dessas comunidades se não existir outra opção neutra ou positiva. Um ex-presidiário, por exemplo, pode ser chamado de “cidadão reinserido”.
- **Não se contentar com a voz da comunidade:** longe vão os tempos em que ouvir a comunidade era suficiente para um projeto ser considerado participativo. Hoje é preciso ir além dessa escuta e genuinamente reconhecer a comunidade como um parceiro de mesmo nível e importância no desenho, na produção e na implementação de estratégias.

- **Buscar igualdade com humildade:** nas últimas décadas, muitas instituições procuraram maneiras variadas para estimular, tanto com discurso quanto com práticas, a diversidade – principalmente racial e de gênero – e diminuir a desigualdade não apenas internamente como em toda a sociedade. Mas, apesar do reconhecimento da importância desse tema e de sua inclusão em todo tipo e porte de instituições, os avanços alcançados pelas organizações tradicionais têm sido discretos. Vale a pena conhecer iniciativas de grupos pequenos e com menos recursos que conseguiram avanços na redução de desigualdades e tentar aprender com elas.

Quando começaram a receber críticas de que haviam apostado em uma estratégia – a do impacto coletivo – que não reconhecia o poder da comunidade, os organizadores da Strive Partnership decidiram, no lugar de abandonar a estratégia na qual acreditavam, transformá-la em algo que pudesse ser ainda mais relacionado à essência da ideia inicial: buscar mais impacto e de maneira ainda mais coletiva.

O USO DE MEIOS DIGITAIS E A MOBILIZAÇÃO SOCIAL PARA A EDUCAÇÃO

Meios digitais como ferramentas de mobilização social



O desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação observado desde a segunda metade do século XX e, em especial, o advento da internet, alteraram profundamente a dinâmica de formação, organização, deliberação e decisão dos movimentos sociais (Brunsting e Postmes, 2002; Castells, 2015; van Laer e van Aelst, 2010). Evidências encontradas pela literatura acadêmica associam os meios digitais, com ênfase para as redes sociais, a grandes mobilizações ocorridas nos últimos anos, entre as quais a Primavera Árabe e os protestos organizados por movimentos como Occupy Wall Street, nos Estados Unidos, e Indignados, na Espanha, ambos contra medidas de austeridade implementadas durante a crise econômica de 2008 (Gerbaudo, 2014).

Como plataformas dedicadas à interação entre indivíduos e à criação e ao compartilhamento de conteúdo, os meios digitais possuem um arranjo institucional que oferece oportunidades e também desafios para o engajamento político e a ação coletiva (Anduiza, 2009).

Esta seção tem por objetivo sistematizar as diferentes abordagens teóricas acerca do impacto dos meios digitais no surgimento, desenvolvimento e resultados alcançados por movimentos sociais. Para tanto, utiliza-se uma adaptação do esquema analítico elaborado por McAdam, McCarthy e Zald para sintetizar e comparar perspectivas acadêmicas sobre os movimentos sociais com base no exame de três aspectos relacionados: estruturas de oportunidade, estruturas de mobilização e processos de enquadramento. (McAdam *et al.*, 1996) Conforme argumenta Garrett, esse esquema analítico tem utilidade também na sistematização de diferentes abordagens quanto à relação entre movimentos sociais e meios digitais (Garrett, 2006).

Estruturas de oportunidade são as circunstâncias que favorecem ou obstaculizam a atividade de movimentos sociais, como a relativa acessibilidade do sistema político, a presença de aliados entre membros das elites e a capacidade e propensão do Estado de repreender ações coletivas (Garrett, 2006; McAdam *et al.*, 2012). Nas últimas décadas, houve uma progressiva alteração do loci de poder econômico e político da esfera nacional para a esfera transnacional e global em virtude do aumento da influência das empresas multinacionais (van Laer e van Aelst, 2010). Com o surgimento de causas que extrapolam fronteiras nacionais, emerge também a necessidade de meios que tornem possível a comunicação em uma escala correspondente, o que evidencia a crescente importância dos meios digitais nos processos de mobilização social. Seu poder e a atratividade estão exatamente na viabilização da interação entre indivíduos sem as restrições impostas pelo espaço e pelo tempo, além de reduzir a capacidade do Estado de controlar o fluxo de informações e a comunicação política (Garrett, 2006).

Já as estruturas de mobilização compreendem os mecanismos que possibilitam que indivíduos se organizem e engajem em ações coletivas (McAdam *et al.*, 2012). Nesse aspecto, as oportunidades oferecidas pelos meios digitais referem-se principalmente aos níveis de participação e às formas de organização. Imputa-se aos meios digitais o incremento do recrutamento e da retenção de participantes, a facilitação da colaboração entre movimentos sociais tradicionais e a viabilização da existência de formas alternativas descentralizadas e não hierárquicas de configuração de movimentos sociais (Garrett, 2006).

O aumento dos níveis de participação associado aos meios digitais decorre de uma série de fatores, entre os quais talvez o mais relevante seja a redução dos custos de comunicação e coordenação atrelados a formas tradicionais de participação, além da criação de novas formas de participação de baixo custo (Anduiza, 2009; Garrett, 2006). Em grandes grupos em que as contribuições individuais são indiscerníveis, há uma tendência de que indivíduos, pautando-se por um pensamento racional utilitarista de minimização dos custos e maximização dos benefícios, adotem postura passiva (*free-ride*) e se esquivem de sua parcela de contribuição, caso ainda assim seja possível usufruir dos frutos do esforço alheio.

Antes do surgimento das tecnologias sociais, acreditava-se que a superação desse destino, conhecido na literatura como tragédia dos comuns, passava necessariamente pela criação de organizações com capacidade de mobilização e coordenação de indivíduos em torno de ações coletivas (Bennett e Segerberg, 2012), um processo complexo e cujos custos, em termos de tempo e recursos, são significativos.

Com o desenvolvimento dos meios digitais, os custos de participação reduziram drasticamente e abriu-se espaço para a coprodução e a difusão de formas de ação e expressão personalizadas ajustáveis às preferências e possibilidades do indivíduo (Bennett e Segerberg, 2012).

O papel desempenhado pelos meios digitais no aumento dos níveis de participação em movimentos sociais pode ainda ser observado pela promoção da identidade coletiva de indivíduos geograficamente dispersos, entendendo-se por identidade coletiva a percepção do indivíduo de que faz parte de uma comunidade por partilhar a insatisfação com determinadas situações e assim ter uma causa comum (Lezierov, 2000). Por intermédio de seu relativo anonimato e isolamento característicos, os meios digitais e principalmente as redes sociais atuam na saliência do grupo, reforçando a sua unidade e reduzindo a atenção dada aos diferentes motivos e às diferentes aspirações que conduzem à mobilização (Bennett e Segerberg, 2012).

Deve-se aqui recordar que movimentos sociais nascem de crises de legitimidade dos canais institucionais previstos para a defesa e realização dos direitos dos cidadãos (Castells, 2015). Por desafiarem a estabilidade de instituições, movimentos sociais muitas vezes evocam respostas repressivas por parte daqueles que têm interesse na manutenção da ordem vigente. Ao facilitar a conexão entre indivíduos, os meios digitais favorecem a ação comunicativa e a criação de laços de identificação coletiva, ainda que de contornos não tão bem estabelecidos quanto das formas tradicionais de mobilização. Exercem, portanto, papel fundamental na superação do medo da retaliação que atua como força inibidora da mobilização social, além de servir como importante plataforma para a preparação e perpetração da ação coletiva (Brunsting e Postmes, 2002).

A percepção de unidade que decorre dessas redes, o que Castells (2015) designa *togetherness*, contribui, em um primeiro momento, para suscitar nos participantes emoções que extrapolem o medo, notadamente a raiva e a indignação (Castells, 2015). Em virtude das interações sociais, essas emoções desencadeiam um processo que van Laer e van Aelst (van Laer e van Aelst, 2010) comparam ao alastramento do fogo, e que enseja sua transformação em entusiasmo e esperança, motores indispensáveis à ação coletiva. A riqueza desse processo reside, em grande medida, no fato de que os meios digitais permitem que membros menos engajados e *outsiders* participem mais plenamente das atividades, além de possibilitarem que indivíduos de grupos desfavorecidos expressem opiniões que poderiam de outra forma ser sancionadas ou severamente punidas (Brunsting e Postmes, 2002). São, portanto, responsáveis por facilitar a criação de uma comunidade ao reforçar redes sociais existentes enquanto simultaneamente possibilitam a interação entre indivíduos que expressam posicionamentos políticos distintos (Garrett, 2006) e que representam diferentes segmentos da população.

Já quanto às formas de organização, que também interferem nas estruturas de mobilização, deve-se ter em mente que os movimentos sociais da atualidade, nascidos ou com alicerces nos meios digitais, têm como característica comum a ausência de lideranças, não porque faltem aspirantes a líderes, mas porque há uma profunda descrença da maioria dos participantes com qualquer forma de delegação de poder. Essa descrença decorre de um sentimento de traição e manipulação na sua experiência política e dá origem a práticas horizontais de autogoverno, tanto como um procedimento organizacional quanto como um objetivo político (Castells, 2015).

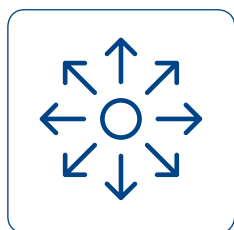
Embora possam aparentar ineficientes como mecanismos de deliberação e tomada de decisão, essas práticas horizontais são em verdade o pilar necessário para a geração de laços de confiança sem os quais nenhuma ação coletiva pode ser levada a efeito (Castells, 2015). E, para a concretização dessa horizontalidade, os meios digitais são cruciais, na medida em que criam as condições necessárias de transparência, privacidade e segurança para que esses movimentos possam sobreviver, deliberar e expandir sem líderes (Bennett e Segerberg, 2012; Castells, 2015). Além do mais, a conectividade alcançada pelos meios digitais permite que pequenas contribuições sejam efetivamente agregadas, dando assim maior escalabilidade aos esforços de mobilização (Garrett, 2006).

O último elemento no esquema analítico de McAdam *et al.* (McAdam *et al.*, 2012) são os processos de enquadramento, isso é, as formas coletivas de interpretação, atribuição e construção social que mediam a transformação de oportunidades em ações. Esses processos são dependentes do fluxo de informação sobre a mobilização por meio de redes de influência e, portanto, também quanto a esse aspecto, os meios digitais são decisivos como ferramenta de propagação (Garrett, 2006). Ao viabilizar a criação de canais de notícias alternativos, os meios digitais permitem que indivíduos contornem as mídias de massa e evitem as distorções produzidas por sua tendência de favorecer instituições estabelecidas e autoridades (Scott e Street, 2000).

Os benefícios do uso dos meios digitais nos processos de enquadramento fazem-se sentir ainda por meio da aceleração e expansão geográfica da difusão de informação que contribui para o fenômeno de globalização dos movimentos sociais, isso é, para

que ações locais dedicadas a causas comuns de escopo global sejam coordenadas e ganhem tração (Castells, 2015; van Laer e van Aelst, 2010). Essa rápida escalabilidade alcançada a partir do efeito de demonstração e da viralização de mensagens em diferentes contextos e culturas traz consigo uma maior capacidade de influenciar a opinião pública e criar pressão política (Dolata e Schrape, 2016; Garrett, 2006; Hensby, 2017). Como um ambiente sem barreiras de distância, os meios digitais viabilizam ainda trocas entre movimentos locais, criam sinergias entre ações geograficamente dispersas e oportunidades de aprendizado mútuo, catalisando assim seu impacto.

Tipos de mobilização social digital



Para além do apoio às formas tradicionais de mobilização social pela promoção da conexão entre indivíduos e de sua organização, os meios digitais deram também origem a formas inovadoras de mobilização. Enquanto movimentos sociais tradicionais são baseados em uma lógica de identidade coletiva forjada por uma causa comum e na intermediação e coordenação das ações por organizações, formas de mobilização digital se pautam por uma lógica alternativa de estabelecimento de redes sociais fluidas e descentralizadas, com laços interpessoais afrouxados, mediadas por processos de comunicação centrados em formas de expressão pessoal (Bennett e Segerberg, 2012).

Neste ponto, é importante esclarecer que se enquadram como ações coletivas não só aquelas caracterizadas pelo agir conjunto dos participantes, isso é, que são coletivas com relação aos meios, mas também aquelas que, embora realizadas individualmente,

são dedicadas a um objetivo comum, ou seja, que são coletivas em relação aos fins (van Laer e van Aelst, 2010), sendo por isso designadas como comportamento coletivo por Dolata e Schrape (Dolata e Schrape, 2016). Deste modo, em que pese possam ser as novas formas de mobilização digital classificadas como ações coletivas em sentido amplo, Bennett e Segerberg (Bennett e Segerberg, 2012) preferem designá-las como ações conectivas, a fim de diferenciá-las das ações coletivas em sentido estrito, resultantes de formas de mobilização tradicionais, tendo em vista que são dependentes do acesso à internet e não demandam a consolidação e estabilização de vínculos entre os participantes. Para facilitar essa diferenciação, adotamos a nomenclatura de Bennett e Segerberg (Bennett e Segerberg, 2012).

As formas de ação conectiva têm como característica um padrão de atividade em que o comportamento coletivo é um agregado volátil e não deliberativo de ações individuais, o que contrasta com o padrão de atividades concertado das ações coletivas em sentido estrito que resulta de processos de deliberação e votação (Dolata e Schrape, 2016). A grande vantagem das ações conectivas é a redução dos custos inerentes à participação (van Laer e van Aelst, 2010), embora também entre elas haja variação nos graus de risco e comprometimento. Entre as ações que encerram baixos níveis de risco e comprometimento destacam-se o compartilhamento de mensagens, imagens ou *memes* (*i.e.* composições visuais satíricas e humorísticas com conteúdo simbólico e potencial para “viralização”), o “peticionamento” eletrônico, o envio em massa de *e-mails* ou bombardeamento de *e-mails* (*e-mail bombing*) e manifestações virtuais (*virtual sit-in*) (Bennett e Segerberg, 2012; van Laer e van Aelst, 2010).

O compartilhamento de mensagens, imagens ou *memes* é a forma mais popular de ação conectiva e consiste em postagem ou reencaminhamento de *slogans* e/ou *memes* como forma de demonstração de apoio a uma campanha ou causa. Existem ainda outras atividades, como a troca da imagem do perfil em redes sociais. O “peticionamento” eletrônico envolve tanto a criação de petições quanto a assinatura de petições já existentes por meio de aposição de endereço eletrônico em sites especializados como Avaaz.com e Change.org. O bombardeamento de *e-mails* trata do envio massivo de mensagens de apoio à determinada causa para o endereço eletrônico de um indivíduo ou organização com poder decisório sobre a causa. Já as manifestações virtuais consistem no envio simultâneo de solicitações para o *website* de uma organização-alvo a fim de levar seus servidores ao colapso.

Há ainda formas de ação conectiva dotadas de um maior caráter confrontacional e que demandam habilidades específicas. Entre elas estão a criação de *websites* de protesto ou campanha em defesa de determinada causa; a criação de canais independentes de mídia para disseminação de informações e notícias alternativas; intervenções culturais que alteram o significado ou a composição visual de propagandas veiculadas por meio eletrônico por meio do emprego de técnicas artísticas imbuídas de humor e ironia; e o “hacktivismo”, que inclui atividades como a desconfiguração e o sequestro de *websites* a partir da alteração dos códigos-fonte, o envio automatizado e em massa de mensagens e o ataque a servidores (Brunsting e Postmes, 2002; van Laer e van Aelst, 2010).

Formas de ação conectiva, contudo, não excluem maneiras paralelas e interconectadas de ação coletiva em sentido estrito. Há formas híbridas de mobilização que mesclam elementos da lógica tradicional com aspectos da lógica alternativa por meio, por exemplo, de organizações ou redes de organizações que adotam postura menos prescritiva com relação às formas de ação em favor de manifestações personalizadas e auto-organizáveis nos meios digitais (Bennett e Segerberg, 2012). É ainda possível que os agrupamentos sociais aleatórios e sem forma definida que dão origem a ações conectivas passem por um processo de consolidação, estabilização e institucionalização, transformando-se em movimentos sociais com objetivos, regras e identidades formalmente estabelecidos (Dolata e Schrape, 2016). Nesse caso, os movimentos passam a depender não apenas da infraestrutura dos meios digitais, mas também da emergência de estruturais centrais com capacidade mobilizadora e organizadora que possibilitem a ação coletiva em sentido estrito (Dolata e Schrape, 2016).

Ativismo x “slacktivismo”



Diante das inúmeras formas de ação conectiva, é fundamental compreender, como forma de promoção da autorreflexão dos indivíduos, o que diferencia o ativismo do “slacktivismo”, isso é, das atividades políticas sem impactos reais tangíveis que servem meramente para autogratificar os envolvidos, aumentando sua sensação de bem-estar (Cabrera, Matias e Montoya, 2017). A tarefa é, contudo, árdua porque a zona limítrofe que separa ativismo e “slacktivismo” não é claramente demarcada, até mesmo por se tratar de comportamentos

e não de identidades, de modo que um mesmo indivíduo pode por vezes estar envolvido em ações caracterizáveis como ativismo e em outras situações realizar mero “slacktivism”, podendo ainda um dar ensejo ao outro em certas circunstâncias (Cabrera *et al.*, 2017).

Poderiam manifestações de apoio por meio de curtidas e compartilhamentos em redes sociais, por exemplo, ser classificadas como ativismo ou constituem mero “slacktivism”? Devido à dificuldade de se definir o que constitui ativismo, Cabrera *et al.* (2017) propõem alguns critérios que auxiliam na resposta. Segundo argumentam os autores, para que sejam consideradas ativismo, é essencial que as ações estejam intencionalmente conectadas a uma coletividade e ainda que sejam capazes de suscitar uma reação por parte da instituição ou autoridade contestada, mesmo que seus objetivos não sejam alcançados (Cabrera *et al.*, 2017). Essa reação implica que da ação resultou uma demonstração de poder significativa, e o exercício do poder, compreendido como a capacidade de fazer com que instituições e autoridades façam algo que não estariam de outro modo inclinadas a fazer (Lukes, 2005). Essa é uma consideração crucial na mensuração da efetividade das redes sociais como ferramentas a serviço da promoção de mudanças sociais (Cabrera *et al.*, 2017).

Exatamente em razão de seu caráter crítico e contestador, o ativismo implica um grau significativo de risco. No entanto, deve-se ter em mente que indivíduos estão sujeitos a diferentes níveis de sensibilidade ao risco, já que nem todos encaram as mesmas consequências e, por isso, suas ações devem ser avaliadas diante deste contexto (Cabrera *et al.*, 2017). O exemplo discutido por

Muñoz (2015) quanto à mobilização pelo acesso à educação superior para jovens imigrantes sem documentação nos Estados Unidos é elucidativo neste ponto. A autora reflete comparativamente sobre a penalidade que recai sobre cidadãos norte-americanos apoiadores da causa, que ficam sujeitos a penas pecuniárias ou a liberdade vigiada, e aquela aplicada aos estudantes imigrantes sem documentação, expostos à deportação e à separação de suas famílias.

O ativismo é ainda imbuído de esperança como uma necessidade ontológica, além de ser norteadado por uma visão de futuro movida pelo progresso social que, com a crítica às instituições vigentes, representa uma resistência transformadora com potencial para promover mudanças sociais (Cabrera *et al.*, 2017). Ademais, ao contrário do “slacktivism”, o ativismo gera uma inquietação seguida de uma tensão social por expor às massas injustiças frequentemente ignoradas e, por isso, pode ser recebido com certa impopularidade (Cabrera *et al.*, 2017).

A conclusão a que chegam Cabrera *et al.*, portanto, é de que, embora curtidas e compartilhamentos não cumprem os requisitos para serem classificados como ativismo, portanto nem todos os que participam em mobilizações sociais são ativistas (Cabrera *et al.*, 2017). Ainda assim, podem exercer um papel que é útil para o exercício de poder por aqueles que estão na frente de batalha, razão pela qual o ativismo na era digital é às vezes dependente do “slacktivism” de massas. Ainda segundo os autores, os meios digitais e particularmente as redes sociais são ferramentas e, portanto, podem ser utilizadas de forma eficaz, para promover mudanças sociais, ou ineficaz, como mera autogratisificação.

Limites da mobilização social digital



Embora se possa dizer que os meios digitais tenham facilitado a mobilização social ao viabilizar a efetiva e rápida difusão de informação, além de colaborar para a ampliação do escopo de atuação dos movimentos, ao permitir a criação de redes de apoio e solidariedade ao redor do globo, há claros limites no que tange ao que pode ser alcançado por meio da ação conectiva. Preliminarmente, é importante refletir sobre o acesso. Em alguns casos, os meios digitais não foram capazes de tornar a ação coletiva suficientemente acessível, enquanto em outros, tornou-a talvez acessível demais, reduzindo seu impacto político final (van Laer e van Aelst, 2010).

O fosso digital, ou acesso desigual à internet, é uma questão crucial a ser enfrentada e pode ser observada não somente a partir de um comparativo entre países do norte e do sul do globo, como também entre diferentes grupos em um determinado país. Ficam alijados do processo de mobilização não somente aqueles que não possuem acesso à internet, como também aqueles que não detêm as habilidades necessárias para fazer uso da plataforma, o que coloca em risco a representatividade dos movimentos sociais, enfraquecendo seu potencial democrático, já que apenas algumas vozes podem ser ouvidas (Anduiza, 2009; van Laer e van Aelst, 2010). A questão é particularmente aguda porque as vozes sem vez tendem a ser exatamente das populações mais vulneráveis e desfavorecidas (como pobres, idosos, indígenas) e que, por esse mesmo motivo, são as que mais carecem da atuação dos movimentos sociais.

Por outro lado, em virtude da redução substancial das barreiras à ação coletiva, os meios digitais são por vezes acusados de banalizar a mobilização social dando origem ao “slacktivismo” (Cabrera *et al.*, 2017), também conhecido como ativismo de teclado (van Laer e van Aelst, 2010) ou “clicktivismo” (Bennett e Segerberg, 2012) de baixo impacto, por consumir tempo e energia que poderiam ser empregados em formas de engajamento consideradas por alguns como mais significativas. Comparativamente às mobilizações tradicionais face a face, os mecanismos de organização das ações conectivas têm maior caráter de personalização e são menos atrelados à identidade de grupo e de ideologia. (Bennett e Segerberg, 2012) Apesar de se articularem de modo distinto em diferentes sociedades, pode-se dizer que há uma propensão para que as ações conectivas se desenvolvam a partir de uma identificação política flexível baseada em diferentes estilos de vida (Bennett e Segerberg, 2012). Se é verdade que essa flexibilidade possibilita uma maior adaptabilidade, tornando menos conturbada a travessia de cenários políticos e sociais complexos e em constante alteração, também se pode dizer que ela dá origem a laços sociais fracos (Bennett e Segerberg, 2012), deficientes em estabilidade e solidez, que seriam características indispensáveis para a sustentação e continuidade da ação coletiva.

Para van Laer e van Aelst (2010), a situação é particularmente problemática quando o agir no espaço virtual se dá às custas de ações concretas no espaço urbano com a conseqüente transformação dos membros em meros usuários. Isso porque os autores acreditam que, apesar de ter dado origem a novos modos de mobilização social, os meios digitais não são uma alternativa que vai substituir formas tradicionais de ação coletiva (Bennett e Segerberg, 2012), mas apenas

como uma poderosa e sofisticada ferramenta a serviço da sociedade civil para alavancagem de suas demandas (Dolata e Schrape, 2016; van Laer e van Aelst, 2010).

Em que pese contribuírem para a formação e estabilização de movimentos sociais, a maior parte da literatura defende que, isoladamente, os meios digitais não são capazes de manter o *momentum* das mobilizações. Segundo Hensby (Hensby, 2017), o poder mobilizador dos meios digitais restringe-se aos estágios iniciais dos movimentos, sendo seu impacto limitado na criação de mobilizações que se estendam além de episódios esporádicos. Na ausência de processos centrados de institucionalização, ficam então esses movimentos sujeitos a perder a visibilidade tão rápido quanto a ganharam (Dolata e Schrape, 2016; Peruzzo, 2013).

Para que o ativismo on-line realize seu potencial democrático e transformador, Cabrera *et al.* (2017) sustentam ser imperativo que se dê em paralelo a mobilização nas ruas, sob pena de se transformar em “slacktivism”. Por essa razão, Castells (2015) defende que movimentos sociais sejam essencialmente multimodais: enquanto as redes sociais viabilizam a continuidade, organização e expansão do movimento por meio da conectividade, sua força transformadora depende em grande medida de ações orquestradas e manifestações públicas no espaço urbano, em oposição ao espaço virtual. A ação em ambos os espaços é complementar, de modo que a atuação no espaço virtual sem correspondência no espaço urbano se torna abstenção, e o inverso dá origem ao ativismo descontínuo (Castells, 2015).

Uma crítica comumente feita aos movimentos sociais originários ou que se pautam pela presença e o uso dos meios digitais diz respeito à horizontalidade de suas práticas, que implica a adoção de perfis não programáticos. A formulação de um programa que tende a se organizar em torno de múltiplas demandas com as mais variadas motivações (Castells, 2015) constitui igualmente um ponto forte e um ponto fraco: na mesma medida em que amplia seu apelo e dificulta sua cooptação por forças políticas partidárias (Castells, 2015), pode igualmente resultar em falta de clareza quanto à mensagem política a ser transmitida, já que seus objetivos não são definidos, o que reduz o seu impacto (Bennett e Segerberg, 2012).

Embora sejam responsáveis por reduzir substancialmente as barreiras à participação em movimentos sociais, os meios digitais não têm o poder de tornar a ação coletiva, entendida como o gênero de ação dos movimentos sociais, imune a riscos ou a repressão. Em verdade, a ação conectiva expõe os indivíduos a novos riscos, como a coleta do endereço IP dos computadores utilizados na ação e o monitoramento do tráfego de dados pelos Estados por meio da alteração da arquitetura da rede com a interposição de *gateways* ou *firewalls* para inspecionar mensagens (Garrett, 2006). Ademais, autoridades e organizações que são comumente alvo de ações conectivas têm investido de forma ativa em recursos para conter futuros ataques e, dessa forma, forçam ativistas a continuamente renovar seu repertório de ações (van Laer e van Aelst, 2010).

O fato de que a infraestrutura dos meios digitais é desenvolvida e operada por algumas poucas empresas e a forte presença do Google, Facebook, Apple, e Amazon também expõem uma certa vulnerabilidade das ações conectivas. Ao definir o arcabouço sócio-técnico que media a ação de usuários individuais, essas empresas têm o poder não somente de capturar e explorar dados circulados em suas plataformas, como ainda de moldar a experiência *on-line* dos usuários, promovendo certas formas de comunicação e dificultando outras. Influenciam, assim, o comportamento dos usuários e coconstroem a ação coletiva por meio de regras e padrões de estruturação social inscritos na tecnologia que, por vezes, vão além de requisitos técnicos (Dolata e Schrape, 2016). Um exemplo intuitivo é a presença do botão “curtir” no Facebook sem que houvesse, nos anos iniciais de funcionamento da plataforma, um botão correspondente que permitisse expressar reprovação, o que constituía um elemento estruturante de definição de regras sociais (Dolata e Schrape, 2016; van Dijck, 2013).

A facilidade com que informações são veiculadas e difundidas *on-line* também é apontada como um fator problemático, uma vez que pode implicar tanto excesso de informação como um menor esforço de verificação da acuidade das informações por indivíduos antes do seu compartilhamento, o que traria um impacto negativo para a credibilidade das mobilizações *on-line* (Garrett, 2006). De modo similar, a possibilidade de criação de perfis falsos nos meios digitais, a fim de simular popularidade e apoio a uma determinada causa e, assim, induzir outros a aderirem por meio de um comportamento de massa, igualmente desafia a credibilidade das ações conectivas (Cabrera *et al.*, 2017).

Oportunidades e desafios da mobilização social digital no contexto da educação



A popularidade dos meios digitais, e principalmente das redes sociais, entre os jovens torna a investigação das oportunidades e desafios que o seu uso apresenta para a mobilização social ainda mais relevante no contexto da educação. As redes sociais possuem certas características e funcionalidades que favorecem o empoderamento, a coordenação e o controle de coletividades não organizadas (Dolata e Schrape, 2016), embora sejam também acusadas de promover o isolamento social (Brunsting e Postmes, 2002), o que traz importantes consequências para o seu uso como ferramenta de mobilização para a educação. Esta seção tem por objetivo analisar alguns casos descritos na literatura em que as redes sociais foram utilizadas como ferramenta de mobilização social em prol da educação ou de causas afetas à vivência escolar e universitária, a fim de discutir seu impacto.

Linder, Myers, Riggle e Lacy (2016) examinaram o uso das mídias digitais no ativismo contra a violência sexual perpetrada nos campi de universidades nos Estados Unidos. Eles ressaltam como o uso do Twitter e de *hashtags* foi um divisor de águas para que a causa ganhasse tração em face à forma complacente com que reitores e diretores comumente lidavam com denúncias e reclamações sobre agressão sexual. Linder, Myers, Riggle e Lacy (Linder *et al.*, 2016) ressaltam o papel das redes sociais como um espaço alternativo único para que minorias que não se sentem seguras para se manifestar por meios tradicionais, entre elas as vítimas de agressão sexual, possam se conectar e solidarizar, vocalizando seus anseios, compartilhando

histórias e superando suas experiências traumáticas. Os autores enfatizam ainda como o uso de *hashtags* foi crucial para ampliar o alcance da mobilização, de modo que chegasse a pessoas que de outra forma não estariam a par da causa.

Esse último aspecto é destacado também por Hetrick, Wilson, Reece e Hanna (2019), para quem as redes sociais são a nova praça pública para negociar e desafiar o discurso vigente e desenvolver uma contranarrativa. Os autores analisam o uso das redes sociais por um movimento que visava proteger e promover a transformação da educação pública na cidade de Detroit, nos Estados Unidos, contra a privatização das escolas defendida pela nova secretária de Educação do país ao assumir o cargo em 2017. Sustentam serem as redes sociais um mecanismo para contornar instituições controladoras dos meios de informação e influência e galvanizar apoio para a agenda dos movimentos.

Adotando uma perspectiva diferente, Hensby (2017) destaca que as redes sociais geram novas oportunidades para atingir e ganhar o apoio do público em geral não somente por permitirem que certos assuntos ou eventos que receberiam uma cobertura unilateral da mídia, ou sequer seriam contemplados nos meios de comunicação, tenham um canal alternativo para serem discutidos, mas também por, em certas ocasiões, atraírem a atenção da mídia convencional. Em sua análise dos protestos estudantis ocorridos no Reino Unido entre 2010 e 2011 contra a agenda de austeridade em discussão no parlamento, que incluía o aumento das anuidades nas universidades além de cortes substanciais aos seus orçamentos, o autor destaca como o uso de eventos no Facebook foi indispensável para a rápida e fluida organização de uma campanha de larga escala a tempo

de pressionar os parlamentares antes da votação. Cerca de 50.000 pessoas participaram da manifestação em Londres, que se espalhou para outras cidades do Reino Unido, atraindo a atenção da mídia, que contribuiu para dar força à mobilização (Hensby, 2017).

Os protestos, contudo, não foram bem-sucedidos no seu afã de evitar o aumento das anuidades e, embora tenham gerado laços de solidariedade e amizade entre os participantes mais assíduos, não foram capazes de dar ensejo a um movimento que pudesse se sustentar no tempo. Um aspecto interessante ressaltado por Hensby (Hensby, 2017) para que a desarticulação acontecesse quase tão rápido quanto se deu a mobilização, foi a percepção, entre alguns participantes, de que estavam sendo vigiados pelas autoridades tanto nas suas ações *on-line* quanto *offline*. Hensby (2017) relata que essa percepção, surgida da vulnerabilidade associada à abertura e horizontalidade de comunicação entre os grupos de participantes, deu ensejo a formas mais seletivas de divulgação de informação inclusive por meio de grupos fechados e secretos no Facebook, o que colocava em risco o compromisso de democracia participativa que mobilizava os participantes.

No contexto brasileiro, Peruzzo (2013) trata das manifestações de junho de 2013 que, embora deflagradas em torno da insatisfação com o aumento do valor das passagens de transporte público urbano em São Paulo, logo tiveram seu escopo e alcance ampliados para incluir questões afetas à melhoria da qualidade da educação pública por meio da demanda por mais investimento, por exemplo. Peruzzo (2013) afirma que essas manifestações representaram um marco na história do país, já que não foram “convocadas nem lideradas pelas forças

tradicionais de representação política, como sindicatos e partidos políticos”; ao contrário, foram articuladas por meio da atuação de organizações de base popular nas redes sociais. O autor aponta que as redes sociais serviram ainda como plataforma para divulgação em tempo real de informação sobre o que acontecia nas ruas pelo olhar da mídia alternativa.

Recentemente, as redes sociais exerceram mais uma vez papel de destaque nas mobilizações organizadas no mês de maio de 2019 em várias cidades brasileiras, em resposta aos cortes orçamentários de 30% anunciados pelo então ministro da Educação, Abraham Weintraub. Notícias veiculadas no período davam destaque para algumas das *hashtags* utilizadas pelos manifestantes que rapidamente se multiplicaram nas redes sociais, como *tsunami da educação* e *30Mpelaeducação*, em alusão à data marcada para realização das passeatas, 30 de maio.

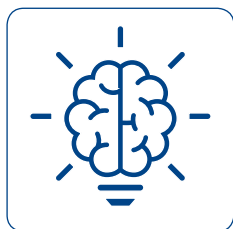
Não somente estudantes fazem uso das redes sociais como instrumento de mobilização. Plascencia (2018) narra como sindicatos de professores utilizaram as redes sociais para construir e propagar um discurso alternativo acerca das reformas educacionais anunciadas pelo governo do México em 2013, que introduziram um novo sistema de avaliação dos professores sem que eles fossem previamente consultados. Segundo o autor, as redes sociais atuaram como uma poderosa ferramenta para que professores pudessem disseminar conteúdo multimídia e organizar protestos simultâneos nas ruas de diferentes localidades, assim alçando suas vozes contra a reforma e expondo sua ilegitimidade.

Famílias de classe média, principalmente mães, também fizeram uso das redes sociais para protestar contra reformas na educação pública durante os anos de 2011 e 2014 em Israel. Avigur-Eshel e Berkovich (2018) estudaram duas mobilizações levadas a efeito via Facebook neste contexto: a primeira em prol da educação pública para a primeira infância e a segunda a favor da redução do número de alunos por sala em escolas que, embora parcialmente financiadas pelos pais, são controladas pelo governo. Os autores notam como a internet e, em particular, as redes sociais possibilitaram que o ativismo de pais, normalmente restrito a ações locais, pudesse ampliar sua escala. Nos dois casos, a mobilização *on-line* foi acompanhada de manifestações nas ruas (ativismo *offline*), tendo exercido um importante papel na sua organização.

O ponto mais interessante da análise de Avigur-Eshel e Berkovich (2018) é, contudo, a investigação sobre como se deu a interação entre os indivíduos nas redes sociais tendo como parâmetro a classe social a que pertencem e o caráter ideológico de suas demandas. Os autores observam que, enquanto no primeiro caso, as redes sociais foram utilizadas como uma plataforma para mobilização de apoio de diferentes segmentos da classe média, no segundo, esse engajamento se deu apenas entre os membros da classe média alta, o que se reflete no conteúdo ideológico de suas demandas. Avigur-Eshel e Berkovich (2018) argumentam que, embora o ativismo seja comumente um meio de resistência a políticas neoliberais, os pais que se mobilizaram em favor da redução do número de alunos por sala expressavam um posicionamento neoliberal, demandando uma mudança pontual que não desafiava a lógica do sistema.

O estudo traz à tona uma discussão importante acerca da desigualdade na participação política associada a desigualdades de caráter material na medida em que indica que o uso das redes sociais como ferramenta de mobilização social não se dá da mesma forma em diferentes classes. Além disso, os autores ressaltam a tendência das redes sociais de reforçar diferenças entre grupos, e principalmente entre classes, de modo que seu uso como recurso de mobilização pode representar um desafio para a formação de movimentos sociais (Avigur-Eshel e Berkovich, 2018). Por fim, seus achados demonstram que as redes sociais podem ser utilizadas como ferramenta de mobilização a serviço de visões de mundo contraditórias, expandindo, assim, o escopo natural de ação dos movimentos sociais.

Conclusão



A pergunta mais relevante que se pode fazer com relação ao uso dos meios digitais como recurso nas mobilizações sociais diz respeito à eficácia e à sustentabilidade das práticas a que dão ensejo e ao seu efeito transformador sobre os participantes considerados em sua individualidade e também como sociedade (Castells, 2015). Por essa razão, é talvez ainda muito cedo para avaliar o sucesso das formas de mobilização nascidas ou alicerçadas nos meios digitais, não obstante tenham em muitos casos provocado mudanças institucionais substantivas.

Embora seu poder de catalisar mobilizações *offline* ou de originar um ativismo temporalmente sustentável seja frequentemente colocado em dúvida, há que se ter em mente que os meios digitais alteraram de modo irreversível a forma como a mobilização social é pensada.

Chalhoub, Ciavattone e Wetzel (2017) notam como a concepção tradicional de ativismo vem se modificando, se distanciando de uma equiparação a um rótulo identitário para se resignificar como uma prática ambivalente e que, portanto, se torna latente em alguns momentos para então se tornar evidente em outros. Ao dar ensejo a novas formas de mobilização que não encerram tanto risco ou comprometimento quanto formas tradicionais de ativismo, os meios digitais certamente exercem papel crucial neste processo.

A avaliação de seu impacto depende, portanto, do desenvolvimento de formas analíticas adequadas para se pensar criticamente a eficácia e a sustentabilidade das ações conectivas diante dessas transformações, além da reflexão sistemática sobre como essas ações respondem a diferentes contextos e condições (Bennett e Segerberg, 2012). De todo modo, é inegável que um dos maiores legados dos meios digitais para as mobilizações sociais, embora ainda esteja em construção, é a completa transformação do exercício da democracia, com a criação de novas formas de deliberação, representação e tomada de decisão (Castells, 2015). Se não é dado aos cidadãos os meios para se autogovernar, políticas e programas, mesmo que mais sofisticados e bem-intencionados, podem se tornar ineficazes ou terem seu fim desvirtuado durante a implementação.

A relevância desse legado é ainda mais marcante no contexto da educação. O apelo que os meios digitais têm entre os jovens, somado ao seu potencial de facilitar a participação em ações coletivas em sentido amplo, assim agregando em representatividade, é indicativo da contribuição robusta que tem a dar para a construção de uma sociedade mais democrática e de um modelo de educação que floresça na diversidade.