

## PSICOLOGIA, IDENTIDADE SOCIAL E CIDADANIA: O ESPAÇO DA EDUCAÇÃO E DOS MOVIMENTOS SOCIAIS<sup>1</sup>

Almir Del Prette\*  
Zilda A.P. Del Prette\*

**Resumo:** O presente trabalho focaliza a temática da Cidadania, examinando a sua relação com a Democracia, os Movimentos Sociais e a Educação. Tendo como substrato o conceito de identidade social de Tajfel e associados, analisa as dimensões psicossociais da construção da cidadania no espaço dos movimentos sociais e da educação, explicitando o possível papel mediador da Identidade Pessoal e Social nesse processo. Palavras-chave: Cidadania; Identidade Social; Educação; Movimentos Sociais; Psicologia Social.

**Abstract:** This paper concerns the thematic of Citizenship, by examining its connection with Democracy, Social Movements and Education. Based on the concept of Social Identity (Tajfel and his associates), it's analysed the psychosocial dimensions in the citizenship constructions and it's pointed out the possible role of the Social Identity as a mediator of this process.

Key words: Citizenship, Social Identity, Education, Social Movements, Social Psychology.

São inúmeras as definições e especificações do campo e do objeto da Psicologia. São também diversos os modelos teóricos e métodos que ela utiliza, justificando-se considerá-la como uma ciência multifária. De sua acepção etimológica de ciência da *psiqué*, ao forte assento do ideário positivista do final do século XVIII, que elegeu o comportamento observável como objeto de sua preocupação, a Psicologia vem buscando o seu contorno e a sua identificação. Ao assim proceder, vem abordando temas que a

---

\* Professores do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos.

<sup>1</sup> Este artigo constitui uma versão modificada e conjugada de trabalhos apresentados pelos autores no II Congresso de Educação para a integração da América Latina (CEPIAL) realizado em Maringá (PR), em julho/agosto de 1994.

interseccionam com outras ciências e enfrentando o desafio de incursionar em diferentes áreas de conhecimento, sem, contudo, perder a especificidade própria de seu nível de análise.

Dentre esses temas, pode-se destacar o da cidadania que, não obstante o desgaste que sofreu ao longo de sua história<sup>2</sup>, chega, na época atual, revestido de um estatuto especial. Tomado em sua dimensão sociológica e histórica, o significado de cidadania relaciona-se ao processo de construção da democracia e de mudança nas relações sociais entre grupos e classes. Em sua dimensão psicológica, a análise do conceito de cidadania remete, entre outros aspectos, ao processo de individuação e de construção da identidade social do indivíduo enquanto sujeito coletivo. Esse processo está associado a diferentes práticas sociais, entre as quais a educação e os movimentos sociais urbanos.

Considerando-se essas duas dimensões, o presente texto procura refletir sobre alguns aspectos da relação entre cidadania e democracia, bem como da relação entre cidadania, movimentos sociais urbanos e educação, conduzindo a análise para uma perspectiva psicológico-social do fenômeno, que se ancora principalmente na questão da identidade social enquanto base e subproduto dos movimentos sociais e enquanto objetivo desejável e possível da educação escolar.

## 1. Cidadania e Democracia

Com o avanço do neoliberalismo no mundo, categorias lingüísticas de grande apelo motivacional, para movimentos agregacionais, como igualdade, justiça, conflito social, etc., parecem perder o seu significado, caindo em desuso e sendo substituídas por outras, sancionadas pela doutrina liberal dominante. Observa-se um esforço no domínio e veiculação do novo jargão em moda e, dentre os termos que se popularizam - terceirização, flexibilização, qualidade total, reengenharia, etc - cidadania é o único que faz referência a uma relativa mudança nas relações de poder, favorável ao pólo que tem seu direito prejudicado pelas ações engendradas por outros indivíduos e grupos. Assim, o conceito de cidadania, ainda que multifacetado

---

<sup>2</sup> Para se ter uma idéia de como o conceito foi visto com desconfiança, basta salientar que o Dicionário de Política de Bobbio, Matteucci e Pasquino, com mais de mil páginas, não o utiliza enquanto verbete temático e nem o inclui em seu índice remissivo.

e, principalmente, empobrecido de seu sentido político, sobrevive e está chegando ao início do século XXI com novas dimensões e atratividades nas ciências sociais e humanas.

O movimento neoliberal vem disseminando, em sua doutrina, uma concepção de cidadania que remete às relações entre agentes econômicos, especialmente aquelas de caráter diádico. A ação do cidadão funcionaria, nesse caso, como um corretor eficiente, não no plano sócio-político (considerando que não lhe cabe agir enquanto agente político), mas no plano interpessoal das eventuais idiossincrasias próprias do comportamento humano. Dessa maneira, os sentimentos de ambição desmedida, de egoísmo, de vaidade, etc. passam a ser vistos como responsáveis por ocasionais problemas no funcionamento do sistema, gerando prejuízos morais, sempre considerados em sua perspectiva econômica, que devem ser resolvidos através do código do consumidor. A sociedade passa a ser apreendida através dos ícones do livre mercado e as ações dos indivíduos a serem explicadas através de um psicologismo exacerbado, onde as tendências cognitivistas ganham preferência sobre as abordagens psicossociais do funcionamento humano.

Não se pode negar que a noção de cidadania se projetou do mundo burguês, porém a ele não se circunstanciou e, além de tudo, tal projeção ocorreu especialmente, como resultante dos movimentos populares, das lutas e conflitos com as esferas de poder institucionalizadas<sup>3</sup>. A noção de cidadania representa, portanto, uma conquista histórica que ultrapassou os contornos e os limites da ideologia burguesa - na sua resistência à aristocracia feudal - disseminando-se entre os trabalhadores como uma espécie de reconhecimento dos direitos universais e das desigualdades vinculadas às diferenças de classe. Pode-se pensar em um grande ensaio de mudança de mentalidade que, superando o perigo de redução ao componente histórico do conceito (o conteúdo burguês da Revolução Francesa do fim do Século XVIII), desdobra-se em movimentos sociais como o da democratização da América Latina, da destituição de antigas e cronificadas ditaduras em várias partes do mundo, do fim do *apartheid* na África do Sul e a derrubada do muro de Berlim.

---

<sup>3</sup> Ver, por exemplo, a narrativa das lutas populares no Século XIX na França (Perrot, 1988); a história dos artesões na Alemanha do Século XVIII e XIX (Plum, 1989); o relato da greve de 1917 em São Paulo e Rio de Janeiro (Fausto, 1983) e a resistência operária nas fábricas em São Paulo (Frederico, 1979).

Em nossa sociedade, com todas as suas contradições, e não obstante o processo excludente responsável por um *apartheid* social sem precedentes em nossa história<sup>4</sup>, observa-se um discurso extensivo sobre cidadania, difundindo-a e promovendo-a em um sentido que aumenta o risco de sua total despolíticação e de se conceber o seu exercício meramente como uma questão de adestramento das camadas populacionais excluídas.

Como ponto de partida, defendemos que a noção de cidadania não se reduz à sua vertente da revolução burguesa, mas que se constitui [de] e possui valoração com abrangência universalista. Assim, ao invés de se desprezar o conceito como um produto exclusivo do mundo burguês, parecemos importante enfrentar o desafio de colocá-lo em uma pauta compromissada com os ideais de práticas sociais libertadoras e, como conseqüência, vitalizá-lo de substrato político capaz de gerar reflexões e esforços analíticos.

A noção de cidadania permanece, não obstante as dificuldades ao seu exercício pleno, justamente porque possui uma potencialidade simbólica, política, de mudança permanente nas relações de poder e também por representar o ser humano como realidade individual e coletiva em busca da superação das desigualdades impostas pelo poder de alguns sobre muitos. A cidadania, como bem coloca Mello (1990, p. 92), "é a realização, numa sociedade conflituosa, da efetivação da liberdade da pessoa e que em última instância, não pode ser senão aquela de um ser dotado de razão". A noção de pessoa, por outro lado, não pode ser separada da noção de direitos e deveres entre indivíduos que vivem na Cidade (*polis*), como espaço público que exige contratos sociais.

Portanto, falar sobre cidadania impõe a necessidade de uma análise, ainda que breve, sobre a democracia, à qual ela se acha intrinsecamente associada. Tão associada que, metaforicamente, podemos referir-nos a elas como faces de uma mesma moeda. Tanto quanto cidadania, democracia possui e se constitui de valoração que pode alcançar validade universal. No entanto, os aspectos valorativos dos dois conceitos são históricos e devem ser entendidos em permanente construção, com sua maior ou menor aceitação condicionada à supremacia de uma ideal igualitário e coletivista ou de concentração de riqueza e de exclusão social. Enquanto associados pelos valores que representam na vida humana, de um lado a outro se fundem na relação indivíduo-coletividade.

---

<sup>4</sup> O relatório do Banco Mundial sobre desenvolvimento econômico, amplamente noticiado na imprensa (ver, por exemplo, *Folha de São Paulo* e *O Estado de São Paulo*, dias 27, 28 e 29 de julho de 1995) coloca o Brasil no topo da lista dos países com maior desigualdade do planeta.

Tendo em vista a questão dos valores do indivíduo e da coletividade, e das representações sociais<sup>5</sup> que atuam como mecanismos de ligação entre o individual e o coletivo, a democracia possui dimensões filosóficas, sociológicas e psicológicas. É filosófica enquanto pensada e projetada no mundo das idéias, a partir de pressupostos ontológicos e éticos. Para se chegar à noção de democracia, os filósofos baseiam-se em suas reflexões a respeito da natureza do homem e da natureza dos homens em associação. Mas essa junção, esse associar-se de indivíduos que constituem a Cidade não pode ser pensado como um fato restrito e natural. Os indivíduos, conforme Chauí (1984), ao formarem a Cidade, o fazem a partir de condições históricas determinadas que favorecem diferentes tipos de associações e é nesse sentido que democracia se projeta enquanto questão sociológica. As Cidades se distinguem entre si, não obstante cada uma delas não se compor de individualidades homogeneizadas e semelhantes. A desigualdade (Chauí, 1984) é um fato natural e social em várias dimensões, da cor da pele às atividades profissionais, do sexo às aptidões, mas necessariamente não o é na participação do poder e o uso do produto de trabalho coletivo, das conquistas igualitárias projetadas pelas consciências individuais. Tais questões exibem o lado psicológico da categoria democracia.

Supor a democracia como o governo da maioria, conforme usualmente se concebe, é supor, simultaneamente, uma limitação e uma expansão de um espaço onde cabem muitos, mas não todos. Não são indivíduos ou pessoas, pela sua natureza, que ficam à margem da participação política. Se tal acontecesse algumas perguntas deveriam ser respondidas como, por exemplo, quem são os excluídos, quais os critérios de exclusão, que tipo de ameaça os excluídos trazem. As respostas a essas perguntas, até certo ponto, podem oferecer transparência a uma *praxis* política responsável e, ao mesmo tempo, impor-se como desafio na construção dessa temática.

Claude Lefort (1986) enfatiza que a democracia, pensada como transferência de poder ao povo, se constituiria na mera substituição do príncipe. Para Lefort, a democracia é a destruição de qualquer príncipe, significando a entrega do poder à maioria, sem contudo, possibilitar que pessoa, grupo ou categoria com ela possa se identificar. Relacionada, portanto, à idéia de alargamento *versus* delimitação, como um *modus operandi* da construção democrática, podemos dizer que a oscilação favorável ao

---

<sup>5</sup> O fenômeno das representações sociais tem sido estudado nas Ciências Sociais em geral, e na Psicologia em particular. O leitor dispõe de várias referências, entre outras Farr (1984), Moscovici (1984), Jahoda (1988), Potter e Litton (1985), Pereira de Sá (1993).

alargamento representaria uma democracia mais efetiva, exigindo uma maior competência da sociedade em facilitar a participação de indivíduos e de grupos na esfera do poder político. É em sentido oposto, a delimitação ocorre na desproporção dessas oportunidades.

Ainda que se possa pensar que indivíduo e sociedade estejam em permanente contradição, a formação da sociedade se dá pelo pacto de associação de indivíduos e grupos. É também por essa associação que se dá a criação do Estado, cuja gerência principal deve se traduzir em salvaguardar a liberdade de ser do indivíduo, diante de qualquer ameaça proveniente dos grilhões societários (os direitos do cidadão).

As democracias jovens e ainda frágeis, como é o caso da brasileira, diferentemente das antigas e mais vigorosas, se compõem de um amálgama de códigos e relações não estáveis, gerador de tensão psíquica, a que o indivíduo precisa se adaptar frequentemente. As mudanças nos códigos, e nos vários setores que os interpretam e os implementam, criam obstáculos na solução de crises sociais, levando a descrenças quanto à justiça e à conduta de honestidade e, ao mesmo tempo, favorecendo a apatia social e a busca de "soluções" anômicas para os problemas em que o Estado deveria exercer proteção ao indivíduo.

Como a democracia depende da vigilância contínua dos indivíduos e está em constante construção, nem sempre as liberdades individuais, inclusive a de ser democrata, recebem as garantias máximas. É nesse campo que deve emergir a cidadania, não apenas como um exercício individualista mas, principalmente, coletivista. Em outras palavras, é necessário opor-se à apropriação do termo e de seu significado pelo discurso neoliberal, que transforma o agente político em agente econômico, elegendo as regras do consumo como paradigmas do ato civil de cidadania. É enquanto conquista permanente, socializada em oposição a individualizada, que a questão de cidadania se articula à de emergência de ações coletivas. É no processo de agregado, reivindicando mudanças nas relações de poder, que a cidadania se exprime de maneira mais complexa e elaborada. A aquisição da noção de direito, o desenvolvimento da percepção do outro como em oposição (por exemplo, as categorias duais trabalhador/patrão; sociedade/Estado), a prática das decisões coletivas, a solidariedade entre os que vivem um destino comum, todos esses aspectos permitem identificar uma importante dimensão educativa nos movimentos sociais. Por outro lado, a educação para a cidadania, existente também no discurso oficial da Educação formal, remete, necessariamente, à análise dos valores e práticas sociais da instituição escolar e do grau em que efetivamente promovem ou suprimem a cidadania enquanto compromisso com mudanças sociais.

## 2. Cidadania e Educação

A análise de alguns autores sobre os valores proclamados ou implícitos nos textos produzidos pelos órgãos governamentais sobre a política educacional brasileira mostra a influência inicial da pedagogia católica sobre a educação escolar e, a partir da expulsão dos jesuítas, até 1930, o predomínio de uma visão idealista liberal, que priorizava o valor intrínseco da busca de saber, a conservação dos valores tradicionais e a manutenção da ordem social, pautada pela ideologia da igualdade de oportunidades. De acordo com Nogueira (1991), após 1930, os textos oficiais passaram a refletir uma pluralidade ideológica, onde se combinaram elementos da filosofia da essência e da filosofia da existência, com a Educação passando a ser vista como instrumento de mudança cultural, embora nos limites da adaptação ou contribuição a uma ordem social definida pelo Estado: é o período de “educação para o desenvolvimento”, da Escola Nova, das tendências de inovação inspiradas inicialmente no romantismo e progressivismo e, depois, no tecnicismo.

Os valores subjacentes à Educação, definidos em termos de sua função social, ou seja das relações Educação - Estado - Sociedade, permitem classificar as tendências pedagógicas em três grupos<sup>6</sup>: as utópicas (a Educação vista como o instrumento básico de transformação social); as crítico-reprodutivistas (a Educação vista como essencialmente determinada pela estrutura social); e as dialéticas ou histórico-críticas (que, embora reconhecendo os limites impostos pelos determinantes sociais sobre a educação escolar, atribuem-lhe um papel na transformação social)<sup>7</sup>.

As reflexões e propostas quanto à função social da Educação escolar nos últimos vinte anos (com base na segunda e terceira tendências) têm tomado, como referência obrigatória, as contribuições da Sociologia, especialmente as de orientação marxista, seja a nível da crítica à contribuição ou papel da escola na manutenção ou reprodução da ideologia dominante nas formações sociais capitalistas<sup>8</sup>, com identificação dos mecanismos pelos quais essa contribuição se concretiza (tendência crítico-reprodutivista), seja a nível das possibilidades de se redimensionar a função da educação escolar

---

<sup>6</sup> Essas possibilidades classificatórias são defendidas por Gadotti (1987) e Saviani (1984).

<sup>7</sup> Saviani (1989) chama atenção para o fato de que, apesar da predominância atual da segunda e da terceira tendências no pensamento educacional brasileiro, apenas a primeira tem sido traduzida nos textos oficiais.

<sup>8</sup> São bastante conhecidas, nesse sentido, as análises de Baudelot-Estabet (1971), Illich (1973), Althusser (1980) e Bourdieu-Passeron (1982).

enquanto coadjuvante da transformação social (tendência dialética), nesse caso, remetendo-se às formulações de Gramsci (nos anos 30), de Poulantzas (nos anos 70) e da Teoria Crítica (da Escola de Frankfurt). Essa tendência pode ser identificada tanto em obras de autores franceses e americanos<sup>9</sup> como de educadores brasileiros afinados com o que então passou a ser referido como “tendências progressistas”<sup>10</sup>.

A educação escolar tem sido defendida, nesse ideário progressista, como possível coadjuvante no processo de transformação social na medida em que ela oferece instrumentos essenciais ao exercício dos direitos e deveres civis, à conquista de formas emancipatórias de conhecimento e de relações sociais, à tomada de consciência do indivíduo enquanto sujeito coletivo do processo histórico, à efetiva participação e representatividade nos processos decisórios, ao acesso aos bens culturais e materiais historicamente produzidos, enfim, à construção de uma sociedade mais próxima aos interesses expressos nos movimentos populares. Os itens acima referidos colocam, portanto, a educação escolar como um mecanismo social potencialmente importante na construção e no exercício da cidadania<sup>11</sup>.

Considerando-se o potencial da educação escolar na construção de cidadania, pode-se salientar o seu papel na aquisição de uma visão de mundo que tenha como base a redefinição da própria identidade (enquanto indivíduo, enquanto classe ou categoria social, enquanto sujeito da história), a formação de novos valores e crenças, quanto à própria condição presente e perspectivas futuras bem como a aquisição de um conjunto de habilidades (de participação, de organização, de leitura crítica do contexto histórico-cultural, de reconhecimento da ideologia subjacente às práticas sociais, etc) que são articuláveis aos objetivos imediatos da escolarização (ler, escrever, calcular, adquirir conhecimentos do mundo físico e social) quando se resgata o significado social desses objetivos.

Embora se reconheça amplamente, hoje, que a educação escolar brasileira nega, na prática, o seu discurso, implicando em outras análises sócio-políticas, por exemplo: da ideologia, dos interesses de classe, do projeto

---

<sup>9</sup> Podemos exemplificar com Snyders (1974), Chartot (1983), Carnoy (1987) e Giroux (1987).

<sup>10</sup> Entre os autores mais citados, como identificados com tais propostas, pode-se destacar Gadotti (1984), Libâneo (1984), Saviani (1984), Mello (1984), Cury (1982) e Rodrigues (1985). Uma análise das propostas pedagógicas das tendências progressistas é feita por Del Prette (1990).

<sup>11</sup> Questões ligadas à cidadania na Educação Brasileira foram amplamente discutidas nas décadas de 70 e 80, verificando-se, então posições bastante divergentes, especialmente em relação à educação escolar. Ver, por exemplo, Sposito (1984) e Buffa, Arroyo e Nosella (1988).



político em curso, etc., é na identificação dos valores subjacentes ao ideário que vem se constituindo nos últimos 20 anos e na análise das contradições do sistema educacional, que os problemas educacionais e suas perspectivas de solução vêm sendo equacionados. A defesa da educação escolar condiciona-se, portanto, de um lado, à crítica ao que ela é, ou seja, à forma como os valores educacionais têm sido negados na prática e, de outro, às possibilidades pelo que ela pode ser, sob os valores de um referencial progressista<sup>12</sup>.

No entanto, na própria base da perspectiva progressista, impõe-se a definição do projeto político que deve orientar as propostas pedagógicas para a educação escolar. A falta de explicitação desse projeto tem sido questionada (Charlot, 1983; Freitas, 1987), uma vez que o conceito de mudança social se presta tanto a interesses conservadores ou reformistas como revolucionários (Fernandes, 1985). Certamente, esse aspecto dificulta a elaboração de políticas educacionais apoiadas em mudanças estruturais a curto, a médio e a longo prazo, que implicam, adicionalmente, em substituir a tendência remediativa das políticas educacionais no Brasil, pautadas pela resolução de problemas cronicamente instalados, por uma orientação prospectiva, de construção de uma nova ordem social.

Os problemas da educação escolar no Brasil, como os altos índices de analfabetismo e de repetência, a baixa qualidade do processo e dos produtos educacionais e a evasão, quase sempre utilizada como mecanismo para mascarar a repetência (Ribeiro, 1993), caracterizam a falácia da educação para a cidadania e têm gerado inúmeros planos e projetos marcados pela descontinuidade administrativa, pela falta de equilíbrio entre seus aspectos técnicos e políticos e pela desconsideração generalizada de fatores históricos, culturais e econômicos relacionados à problemática educacional (Favero, Horta e Frigotto, 1992; Azanha, 1993; Silva, Davis, Esposito e Mello, 1993). Tais dificuldades têm sido atribuídas à desarticulação entre a política educacional e o projeto social e econômico defendidos para o país. No entanto, uma outra leitura é que tal desarticulação denuncia, de um lado, a ineficiência e as contradições das elites dirigentes na implementação do próprio projeto neoliberal (a educação básica para todos é reconhecida como necessária às demandas de mercado mas sua concretização é evitada de equívocos) e, de

---

<sup>12</sup> O termo "progressista" tem sido explorado e desgastado por tendências políticas cujas propostas e práticas são essencialmente conservadoras. É importante enfatizar que o uso do termo, aqui, refere-se exclusivamente ao ideário pedagógico sob análise e não tem qualquer vinculação com essas tendências políticas.

outro, uma permanência do espectro do papel potencialmente transformador da educação em uma direção contrária àquele projeto, pelo menos enquanto o discurso oficial, que busca mascarar-lo, apresenta brechas para a reivindicação de uma educação sócio-política convergente com os interesses das camadas populares.

Considerando-se essa segunda alternativa, uma das análises que permitem atribuir um papel potencialmente transformador à educação escolar pode ser elaborada a partir de uma releitura da noção de currículo oculto, amplamente divulgada na literatura dos anos 70 e 80 (Crockenberg e Bryant, 1979; Bonnazzi e Eco, 1980; Nosella, 1981; Hamilton, 1983; Giroux, 1987). Essa noção referia-se aos mecanismos pelos quais a educação escolar promove um "currículo oculto" de valores, crenças e hábitos contrários ao referencial proclamado, mas coerentes com o projeto político em vigor. A passagem desse papel reprodutivista da educação escolar, para a concretização de seu potencial enquanto coadjuvante da transformação social, implica, entre outros aspectos, no recohecimento das forças contraditórias presentes no contexto escolar e no equacionamento de seu poder de articulação em busca de um projeto pedagógico alternativo que implica, internamente à escola, no desenvolvimento de uma nova subcultura escolar (Del Prette, 1995). A "subversão dos objetivos proclamados, em parte controlada pelo sistema (especialmente através das restrições de infraestrutura ao ensino escolar) mostrando também limites no controle externo sobre a ação dos educadores e práticas educativas da escola, revela um espaço de relativa autonomia, que poderia ser explorado na direção de um projeto alternativo entendido, em um primeiro momento, como um tipo de "subversão do currículo oculto", ou um "currículo oculto desejável", pelo menos do ponto de vista daqueles que creditam um papel transformador à educação escolar. Tal análise se encaminha, evidentemente, para a questão da formação dos educadores, de sua capacidade de resistência e organização e de seu compromisso político com a função social transformadora da educação escolar.

A análise anterior destaca a possibilidade de uma dimensão política da educação formal, enquanto educação para a cidadania e para a construção da identidade social de sujeitos coletivos. No entanto, o direito geral a uma educação de qualidade<sup>13</sup>, enquanto parte da cidadania a ser conquistada,

---

<sup>13</sup>. É importante ressaltar que o conceito de qualidade, referido em alguns pontos deste trabalho, não pode ser associado ao de "qualidade total", próprio do discurso neoliberal (ver, por exemplo, análise de Silva, 1995), mas à perspectiva de uma função social e política da educação na conquista da democracia.

parece depender, hoje, principalmente da capacidade de mobilização da sociedade (Del Prette, 1993). Em outras palavras, a conquista da cidadania, através da Educação, parece estar dependendo do exercício da cidadania, para a conquista da Educação, em um processo circular<sup>14</sup> onde a educação formal e informal deverão se ancorar, cada vez mais nas dimensões educativa e política dos movimentos sociais. Os movimentos sociais além de contribuírem para potencializar outras práticas sociais, como por exemplo, a educação escolar de qualidade, podem também, dada a sua dimensão educativa, apontar objetivos relevantes para um projeto pedagógico comprometido com a construção de uma nova realidade social.

### 3. Cidadania e movimentos sociais urbanos

Em toda a América Latina, a partir da década de 70, proliferaram ações coletivas que chamaram a atenção dos estudiosos. Uma tipologização inicial, que em muitos aspectos confirmou-se posteriormente, apontou algumas características de novidade em relação às ações até então estudadas. Tais ações coletivas, conforme vários autores<sup>15</sup>, rompiam certas práticas reivindicativas de atrelamento aos esquemas populistas do poder político e, mais ainda, esforçavam-se em se constituírem como formas organizativas de caráter democrático. Resumidamente, poder-se-ia dizer que essas ações criavam experiências de cunho comunitarista de tomada de decisões, produzindo um intercâmbio contínuo e direto entre base e direção, defendendo sua autonomia em relação ao Estado e aos Partidos Políticos.

Esses processos coletivos receberam, na literatura, diferentes denominações, tais como "luta popular", "lutas urbanas", "movimento de bairro", "movimento popular", "movimento urbano" etc., cujos significados se equivalem. Conforme definido em outro local (Del Prette, 1990a, p. 1060), essas denominações referem-se a "um conjunto de pessoas que se organizam

---

<sup>14</sup> As conquistas populares no campo da Educação (ampliação da rede escolar e expansão dos níveis de escolaridade pública) estão historicamente associadas aos Movimentos Sociais (Sposito, 1984; Gohn, 1992). No entanto, hoje, a demanda pela qualidade de ensino aparece como uma meta menos concreta e mais dependente da conscientização da sociedade. Essa conscientização depende, em parte, da qualidade do ensino das camadas populares. Daí o círculo vicioso referido no texto.

<sup>15</sup> Ver, entre outros, Jacobi (1983), Boschi e Valladares (1983), Singer (1982), Gohn (1985), Doimo, Doxey e Beling Neto (1986), Scherer-Warren (1987), Telles (1987) e Viola e Mainwaring (1987).

através de ações coletivas no sentido de e para reivindicar direitos que sentem ter em comum". Dentre os direitos conquistados através dos movimentos populares, Gohn (1992, p. 99) destaca que o grande avanço configurou-se não apenas nas melhorias na qualidade de vida, de certa forma restrita a diferentes segmentos da população mas, principalmente, na "construção de uma nova postura da sociedade civil". Essa postura (porque não dizer atitude) se revelou, de forma emblemática, no movimento pelo *impeachment* do presidente Collor.

Além do saldo imediato de direitos conquistados através dos movimentos sociais, um saldo cultural ainda mais importante pode ser identificado em termos de sua dimensão educativa. A aprendizagem dos atores sociais envolvidos inclui desde aspectos relativos à dessensibilização na relação com o poder e competências específicas no embate entre grupos, ao fortalecimento de uma identidade social positiva.

Em termos da dessensibilização, pode-se pensar que a dificuldade de se relacionar com pessoas revestidas de autoridade (pelas posições que ocupam na esfera do poder público ou privado) é bastante generalizada em nossa cultura. Teme-se a autoridade não apenas porque ela se apresenta e é apresentada enquanto tal (especialmente pelos meios de comunicação que as reificam), mas também porque ela quase sempre exorbita de suas funções, contando com a passividade dos atingidos pelo arbítrio e com a conivência de amplos setores organizados da sociedade. Na prática freqüente da relação com as autoridades, o participante dos movimentos sociais se dessensibiliza, perde o receio e vê o outro em sua dimensão humana, descobrindo muitas vezes a incompetência, o engodo e a vaidade.

Em relação ao conjunto de competências específicas, pode-se destacar a habilidade de teorizar sobre questões mais gerais como o desemprego, a pobreza, a inflação, a economia, etc, mas também desempenhos específicos de organização coletiva como apresentar projetos de ação, definir e defender objetivos e metas, articular-se com outros segmentos, dirigir assembléias e reuniões (ouvir, pedir opiniões, indagar, questionar, opor), distribuir tarefas e cobrar ações e resultados, decidir coletivamente, acatar a opinião majoritária, disciplinar a própria vontade, renunciar ao comodismo e ao individualismo, etc.

Apesar da dimensão educativa e transformadora dos movimentos sociais, a partir da década de 80 desenvolveu-se um processo crescente de autocritica à produção de conhecimento sobre os Novos Movimentos Sociais.

Vários autores<sup>16</sup>, com base em diferentes perspectivas, criticaram o uso de certos recortes na análise e a propriedade de categorias até então tidas como fundamentais nas explicações. O que se depreende do exame dessa literatura (Del Prette, 1990b, 1991), é que permaneceram alguns vazios explicativos referentes à gênese da ação coletiva e ao papel da subjetividade tanto no início quanto na manutenção e dispersão do fenômeno de agregado. Esses vazios parecem indicar que o modelo utilizado, do qual derivam as explicações para o fenômeno coletivo, seja na vertente da sociologia funcionalista, seja na marxista (Del Prette, 1991, 1993), não é suficientemente abrangente para dar conta dos principais aspectos presentes na emergência do fenômeno de agregação.

As contradições sociais, traduzidas por “condições de vida”, têm sido tomadas, nessas análises, com o estatuto de variável independente, da qual o fenômeno de agregado seria um resultante. Por esse ângulo, poderia se depreender que o “Movimento de Luta Contra o Desemprego” é formado por desempregados ou, que uma política agrária honesta e eficiente esvaziaria o “Movimento dos Sem-Terra”. Tal argumentação simplista não resiste à constatação de que muito indivíduos desempregados, sem-terras, sem-escolas, sem-casas, não se agregam e até mesmo se opõem a movimentos reivindicativos, que poderiam alterar suas condições de vida. Mais do que à condição de vida, em si, esse envolvimento parece estar associado a uma representação dessa condição de vida, com a cidadania constituindo um processo mental de re-conhecimento de privilégios socialmente aquinhoados pela Cidade. A noção de cidadania se articula, portanto, à de construção e reconstrução da identidade pessoal e social, mediando, por essa via, a emergência de ações coletivas que buscam uma reparação ou um equilíbrio nas relações entre categorias sociais.

#### **4. Cidadania e Identidade Social**

Pode-se dizer, portanto, que as contradições sociais são condições presentes, mas não suficientes para a emergência das ações coletivas. A solução de questões empíricas e conceituais dessa ordem, deve ser tentada gradualmente, através de acúmulo de evidências e informações sobre o objeto de investigação (Del Prette, 1989). Como ponto de partida, parece ser útil se

---

<sup>16</sup> Pode-se citar, entre outros, Boschi e Valladares (1982), Durhan (1984), Evers (1984), Jacobi (1986), Nunes (1986), Cardoso (1983, 1987) e Kowarick (1987).

pensar em uma combinação de fatores tanto de natureza social quanto psicológica, cujo efeito interativo não pode ser explicado apenas através das variáveis sociais consideradas. Podemos afirmar que situações que afetam a vida de um grande número de pessoas produzem sentimentos razoavelmente semelhantes, ou que podem se tornar semelhantes através da comunicação, o que reforça, no indivíduo a noção de um destino comum, partilhado com vizinhos, colegas de trabalho, amigos, parentes, etc., e estabelece um processo de identificação entre os indivíduos, criando e recriando seletivamente a comunicação (Del Prette, 1995).

A Psicologia tem preconizado que situações idênticas ou similares podem resultar em reações comportamentais razoavelmente uniformes, e que muitos comportamentos podem ser previsíveis a partir do estudo das situações-estímulo em que eles ocorrem. A Psicologia Social, em sua vertente interacionista (Turner e Oakes, 1986, p. 244) adiciona, a essa formulação, a de que "pessoas similares em situações idênticas ou similares tenderiam apresentar o mesmo comportamento", desde que essas situações sejam percebidas pelas pessoas como resultantes da ação de outras categorias sociais. Em outras palavras, se restrições sociais (falta de escola, por exemplo) são percebidas como resultantes da ação de outras pessoas, grupos ou categorias sociais, desenvolve-se o que pode ser chamado de tendência perceptiva de comparação grupal, resultando na formação cognitiva de duas entidades em oposição, o "NÓS" e o "ELES", que parece estar na base do fenômeno de agredimento.

O conceito de si mesmo se desenvolve em oposição e em relação ao conceito de outro. A oposição do EU e do OUTRO tornam ambos realidades inconfundíveis no psiquismo. Segundo Turner e Gilles (1981), o conceito de si é uma estrutura cognitiva reguladora do comportamento. Ao se perceber indivíduo, ao constituir para si a noção do eu como entidade separada e no entanto, em vários aspectos, semelhante à do outro, desenvolvem-se dois subsistemas, o da identidade pessoal e o da identidade social. Tanto um quanto outro se originam pelos processos psicológicos da comparação e da categorização social. Portanto, todo conteúdo ideativo se apresenta em interdependência com as estruturas sociais. O EU e o OUTRO podem, porém, por categorização externa e por autocategorização, se igualar e se diferenciar em várias dimensões (culturais, sociais, físicas, etc) e, através dos processos de comparação, se transformar em conjuntos expressos pelos termos NÓS e ELES, representados, perceptualmente, como entidades distintas.

O estudo da comparação social é antigo na Psicologia. Festinger (1954) foi um dos pioneiros na investigação desse fenômeno, interessando-

se, no entanto, pela comparação que o indivíduo fazia com outro indivíduo. Tajfel (1981) estudou o mesmo fenômeno, porém detendo-se na variante da comparação que o indivíduo faz entre seu grupo e outros. Isso foi considerado um ponto importante na formação do subsistema da identidade social, pois, ao comparar seu grupo a outros, o indivíduo se define em termos de intelectualidade sentimentos e comportamentos, a identidade social (conforme Tajfel, 1978, p. 63) refere-se "àquela parte do autoconhecimento derivada do reconhecimento de filiação a um (ou vários) grupo social, juntamente com o significado emocional e valor ligado àquela filiação". A primeira explica a variabilidade de comportamento e a segunda, a uniformidade comportamental.

Genericamente, de acordo com Brown (1984), são três os níveis de abstrações ligados à identidade social proveniente do autoconceito: a) reconhecimento que o indivíduo tem de partilhar de uma espécie humana; b) reconhecimento de si enquanto membro de um segmento de pessoas que se diferencia de outro; c) reconhecimento de sua unicidade e singularidade em relação aos membros de seu próprio grupo.

## 5. Conclusão

Pode-se entender, então, que as ações coletivas e os movimentos sociais impulsionam e são impulsionados principalmente pelo processo psicológico descrito como sendo do segundo nível de abstração, ou seja, mais diretamente relacionado com a construção e influência da identidade social dos indivíduos enquanto sujeitos coletivos. A educação, por outro lado, enquanto prática civilizatória, e pelas características que têm historicamente assumido, embora com potencial de contribuição para a construção de uma identidade social do segundo nível de abstração, tem funcionado basicamente para fortalecer os níveis primeiro e terceiro.

Assim, pode-se entender que educação escolar e os movimentos sociais são, de algum modo, mediadores da construção e fortalecimento da identidade dos indivíduos, porém se diferenciam em termos dos processos psicológicos que engendram, uma vez que associados a diferentes níveis de abstração dessa identidade.

Alguns autores se perguntam como resgatar os movimentos sociais em crise desde os anos 80 e sugerem (Gohn, 1992, por exemplo) a necessidade de uma intensa ação educativa para isso, aparentemente do tipo informal. Neste trabalho, defendeu-se que essa estratégia deveria também incluir a educação formal. Mas cabe perguntar, também que tipo de educação,

ou seja, que objetivos ela deve ter, e como recuperá-la para as populações marginalizadas. A questão é complexa e atravessada pela problemática da cidadania, cuja dimensão sociológica não pode ser pensada independentemente de sua dimensão psicológica. Ao se eleger a articulação entre identidade e cidadania, como eixo do presente trabalho, pretendeu-se chamar a atenção para uma vertente de análise psicossociológica, sobre a relação entre educação e movimentos sociais, que é pertinente tanto às Ciências Sociais em geral, na compreensão do funcionamento dos atores sociais, como à Psicologia, em particular, na aproximação do *socius* ao psicológico.

### Referências Bibliográficas

- ALTHUSSER, L. (1980). **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. 3.ed. Lisboa: Presença.
- AZANHA, J.M.P. (1993). "Política e planos de educação no Brasil: alguns pontos para reflexão". **Cadernos de Pesquisa**, 85, 70-78,
- BAUDELOT, C. e ESTABLET, R. (1971). **L'école capitaliste en France**. Paris: François Maspero .
- BONNAZZI, M. e Eco, V. (1980). **Mentiras que parecem verdades**. São Paulo: Summus.
- BOSCHI, R.R. e VALLADARES, L.P. (1982). Movimentos sociais de camadas populares urbanas: análise comparativa de seis casos. In: R.R. BOSCHI (Org.). **Movimentos coletivos no Brasil urbano**, pp. 16-31. Rio de Janeiro: Zahar.
- \_\_\_\_\_. (1983). Problemas teóricos na análise dos movimentos sociais: comunidade, ação coletiva e papel do Estado. **Espaço e Debates**, 8, 64-77.
- BOURDIEU, P. e PASSERON, J.C. (1982). **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- BROWN, R.J. (1984). The role of similarity in intergroup relations. In: H. TAJFEL (Ed.). **The social dimension**, vol. 2, pp. 603-21. New York: Cambridge University Press.
- BUFFA, E.; ARROYO, M. e NOSELLA, P. (1987). **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** São Paulo: Cortez.



- CARDOSO, R.C.L. (1987). Movimentos sociais na América Latina. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, (1), 27-37.
- \_\_\_\_\_. (1987). Movimentos sociais urbanos: balanço crítico. In: M.H. Tavares de ALMEIDA (Org.). **Sociedade e política no Brasil pós 64**, pp. 28-41. São Paulo: Brasiliense.
- CARNOY, M. (1987). **Educação, economia e Estado**: base e superestrutura: relações e mediações. São Paulo: Cortez: Autores Associados.
- CHARLOT, B. (1983). **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na Teoria da Educação. Rio de Janeiro: Zahar.
- CHAUÍ, M. (1984). **Cultura e democracia**. São Paulo: Moderna.
- CROCKENBERG, S. e BRYANT, B. (1989). Socialization: the "implicit curriculum" of learning environments. **Journal of Research and Development in Education**. 12(1), 69-78.
- CURY, C.R.J. (1982). Notas acerca do saber e do fazer da escola. **Cadernos de Pesquisa**, 40, 58-60.
- DEL PRETTE, A. (1989). Pesquisa em movimentos sociais: reflexões sobre uma experiência. **Psicologia e Sociedade**, 6, 101-107.
- \_\_\_\_\_. (1990a). **Movimentos sociais em uma perspectiva psicológico-social**: o movimento de luta contra o desemprego. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo.
- \_\_\_\_\_. (1990b). Em busca de uma abordagem psicológica na análise dos novos movimentos sociais. **Ciência e Cultura**, 42 (12), 1060-1066.
- \_\_\_\_\_. (1991). Do estudo de grupos ao estudo dos movimentos sociais: a contribuição possível da Psicologia. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 3, 247-253.
- \_\_\_\_\_. (1993). O comportamento coletivo como fenômeno psicológico-social. **Psicologia argumento**, 11(13), 11-24.
- \_\_\_\_\_. (1995). A Psicologia Social e a análise do fato social. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 7 (1-2), 133-140.
- DEL PRETTE, A. e FRANÇA, D.F. (1991). Aspectos psicológicos e sociais das invasões urbanas. **Anais...Associação Nacional de Pesquisa em Pós-Graduação (ANPEPP)**, 190-193.

- DEL PRETTE, Z.A.P. (1990). **Uma análise da ação educativa do professor a partir de seu relato verbal e da observação em sala de aula**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.
- \_\_\_\_\_. (1993). A identidade do psicólogo escolar/educacional: as diferentes faces da (re) construção. **Estudos de Psicologia PUCAMP- SP**, 10 (2), 125-138.
- \_\_\_\_\_. (1995). Subcultura escolar: realidade e desafios. **Anais... XVII Congresso Internacional de Psicologia Escolar e II Congresso Nacional de Psicologia Escolar (Tomo II) intitulado "O futuro da criança na escola, família e sociedade**. Átomo, 254-257.
- DOIMO, A.M.; DOXEY, J.R. e BELING NETO, R.A. (1986). Os novos movimentos sociais - teoria e prática. **Ciências Sociais Hoje**, 8-36.
- DURHAM, E. (1984). Movimentos sociais: a constituição da cidadania. **Novos Estudos - CEBRAP**, 10, 24-30.
- EVERS, T. (1984). Identidade: a face oculta dos novos movimentos sociais. **Novos Estudos - CEBRAP**, 2 (4), 11-23.
- FARR, R. (1986). Las representaciones sociales. In: S. Moscovici (Org.). **Psicología social**, pp. 495-509. Buenos Aires: Paidós.
- FAUSTO, B. (1983). **Trabalho urbano e conflito social**. São Paulo: Difel.
- FAVERO, O.; HORTA, J.S.B. e FRIGOTTO, S. (1992). Políticas educacionais no Brasil, desafios e propostas. **Cadernos de Pesquisa**, 83, 5-14. .
- FERNANDES, F. (1985). A formação política e o trabalho do professor. In: Catani, D.B.; Miranda, H.T.; Menezes, L.C. e Fischmann, R. (Orgs.). **Universidade, escola e formação de professores**, pp. 13-37. São Paulo: Brasiliense, 13-37.
- FESTINGER, L.A. (1954). Theory of social comparison processes. **Human Relations**, 7, 117-140.
- FREDERICO, C. (1979). **A vanguarda operária**. São Paulo: Símbolo.
- FREITAS, L.C. (1987). Projeto histórico, ciência pedagógica e "didática". **Educação e Sociedade**, 27, 122-140.
- GADOTTI, M. (1984). **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez, 53-64.

- GADOTTI, M. (1987). **Pensamento pedagógico brasileiro**. São Paulo: Ática.
- GIROUX, H. (1987). **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez: Autores Associados.
- GOHN, M.G. (1985). **A força da periferia: a luta das mulheres por creches em São Paulo**. Petrópolis: Vozes.
- \_\_\_\_\_. (1992). **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez.
- HAMILTON, S.F. (1983). The social side of schooling: ecological studies of classroom and schools. **The elementary School Journal**, 83(4), 313-314.
- ILLICH, I. (1973). **Sociedade sem escolas**. 2.ed. Petrópolis: Vozes.
- JACOBI, P. (1983). Movimentos populares urbanos em resposta do Estado: autonomia e controle versus cooptação e clientelismo. In: R.R. BOSCHI (Org.). **Movimentos coletivos no Brasil urbano**, pp. 87-112. Rio de Janeiro: Zahar.
- \_\_\_\_\_. (1986). Movimentos sociais urbanos no Brasil. In: E.D. CERQUEIRA et alii. (Orgs.). **O que se deve ler em Ciências Sociais no Brasil**, pp. 221-236. São Paulo: Cortez: ANPOCS.
- JAHODA, G. (1988). Critical notes and reflections on social representations. **European Journal of Psychology**, 18, 195-209.
- KOWARICK, L. (1987). Movimentos urbanos no Brasil contemporâneo: uma análise da literatura. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, 3(1), 38-50.
- LEFORT, C. (1986). **Essais sur le politique**. Paris: Seuil.
- LIBÂNEO, J.C. (1984). **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola.
- MELLO, A.F. (1990). A questão da cidadania. **Cadernos do Centro de Filosofia e Ciências Humanas**. Universidade Federal do Pará. (21), 85-110.
- MELLO, G.N. (1984). **Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político**. São Paulo: Cortez: Autores Associados.
- MOSCOVICI, S. (1984). The phenomenon of social representation. In: R. Farr e S. Moscovici (Eds.). **Social representations**, pp. 3-69. London: Cambridge University Press.

- NOGUEIRA, S.M.A. (1991). Valores e objetivos da educação brasileira: a questão da relação entre Filosofia da Educação e Política Educacional a partir de 1930. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 72(171), 145-174.
- NOSELLA, M.L.C.D. (1981). **As belas mentiras**: a ideologia subjacente aos textos didáticos. São Paulo: Moraes.
- NUNES, E. (1986). Carências urbanas e reivindicações populares - notas. **Ciências Sociais Hoje**, pp. 37-52. São Paulo: Cortez: ANPOCS.
- PEREIRA DE SÁ, C. (1993). Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: M.J. Spink (Org.). **O conhecimento no cotidiano**, pp. 19-45. São Paulo: Brasiliense.
- PERROT, M. (1988). **Os excluídos da história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- PLUM, W. (1989). **Relato de operários sobre os primórdios do mundo moderno no trabalho**. Bonn: Hildesheimer Druck.
- POTTER, J. e LITTON, L. (1985). Some problems underlying the theory of social representations. **British Journal of Social Psychology**, 24, 81-90.
- RIBEIRO, S.C. (1993). A Educação e a inserção do Brasil na modernidade. **Cadernos de Pesquisa**, 84, 63-82.
- RODRIGUES, N. (1985). **Por uma nova escola**: o transitório e o permanente na educação. São Paulo: Cortez: Autores Associados.
- SAVIANI, D. (1984). **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação e política. São Paulo: Cortez: Autores Associados.
- \_\_\_\_\_. (1989). A pedagogia histórico-crítica e a educação escolar. In: M.V.C. Bernardo (Org.). **Pensando a Educação**: ensaios sobre a formação do professor e a política educacional, pp. 23-33. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 23-33.
- SCHERER-WARREN, I. (1987). O caráter dos novos movimentos sociais. In: Scherer-Warren e P.J. Krischke (Orgs.). **Uma revolução no cotidiano?** Os novos movimentos na América do Sul, pp. 35-53. São Paulo: Brasiliense.

- SILVA, R.N.; DAVIS, C.; ESPOSITO, Y.L. e MELLO, G.N. (1993). O descompromisso das políticas públicas com a qualidade de ensino. **Cadernos de Pesquisa**, 84, 5-16.
- SILVA, T.T. da. (1995). A "nova" direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: P. A.A. Gentili e T.T. da Silva (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**, pp. 11-29. Petrópolis: Vozes.
- SINGER, P. (1983). Movimentos sociais em São Paulo: traços comuns e perspectivas. In: P. Singer e V. C. Brant (Orgs.). **São Paulo: o povo em movimento**, pp. 207-230. Petrópolis: Vozes- CEBRAP.
- SNYDERS, G. (1974). **Pedagogia progressista**. Coimbra: Livraria Almedina.
- SPOSITO, M.P. (1984). Escola pública e movimentos sociais. **Revista da Associação Nacional de Educação (ANDE)**, 4(7), 15-20.
- TAJFEL, H. (1978). **Differentiation between social groups**. New York: Academic Press.
- \_\_\_\_\_. (1981). **Human groups and social categories: studies in social psychology**. Cambridge: Cambridge University Press.
- TELLES, V.S. (1987). Movimentos sociais: reflexões sobre a experiência dos anos 70. In: I. Scherer-Warren e P.J. Krischke (Orgs.). **Uma revolução no cotidiano? Os novos movimentos na América do Sul**, pp. 54-85. São Paulo: Brasiliense.
- TURNER, J.C. e GILLES, H. (1981). Introduction: The Social Psychology of intergroup behaviour. In: J.C. Turner e H. Gilles (Eds.). **Intergroup behaviour**, pp. 1-31. Chicago: University of Chicago Press.
- TURNER, J.C. e OAKES, J.P. (1986). The significance of the social identity concept for Psychology with reference to individualism and interaionism and social influence. **British Journal of Social Psychology**, 25, 237-252.
- VIOLA, E. e MAINWARING, S. (1987). Novos movimentos sociais: cultura política e democracia no Brasil. In: I. Scherer-Warren e P.J. Krischke (Orgs.). **Uma revolução no cotidiano? Os novos movimentos na América do Sul**, pp. 102-188. São Paulo: Brasiliense.