



Educação em Revista - UFMG

ISSN: 0102-4698

revista@fae.ufmg.br

Universidade Federal de Minas Gerais  
Brasil

Cunha Campos, Rogério  
QUE CIDADÃOS, PARA QUAL CIDADANIA? – AS INTERPELAÇÕES DOS  
MOVIMENTOS SOCIAIS  
Educação em Revista - UFMG, vol. 28, núm. 4, diciembre, 2012, pp. 357-376  
Universidade Federal de Minas Gerais  
Belo Horizonte, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399360932003>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

## QUE CIDADÃOS, PARA QUAL CIDADANIA? – AS INTERPELAÇÕES DOS MOVIMENTOS SOCIAIS<sup>1</sup>

Rogério Cunha Campos\*

**RESUMO:** Movimentos sociais presentes na sociedade brasileira nos últimos anos, tais como organizações de trabalhadores, pequenos produtores em projetos de economia solidária, movimentos de mulheres, de indígenas, movimentos negros, associações de moradores têm questionado, em suas ações e discursos, a dimensão pública das escolas estatais responsáveis pela formação do cidadão contemporâneo no Brasil. Este artigo apresenta resultados parciais de investigação que buscam estabelecer em que medida as escolas estatais responsáveis pela formação do cidadão no Brasil constituíram de modo específico a dimensão pública em contraste com as experiências das sociedades centrais da modernidade ocidental. Em consequência, como pôde responder aos questionamentos dos movimentos sociais, tendo em vista os desafios postos pelas profundas transformações econômicas, sociais, político-culturais em curso.

**Palavras-chave:** Movimentos Sociais; Cidadania; Escola Pública.

### WHICH CITIZENS FOR WHAT TYPE OF CITIZENSHIP? – THE DEMANDS OF SOCIAL MOVEMENTS

**ABSTRACT:** In the past few years, social movements such as organizations of workers; small farmers in solidary economy projects; women, indigenous and African Brazilian's movements; and neighbourhood associations in the Brazilian society have been questioning, through their actions and discourses, the public nature of public schools responsible for the education of today's Brazilian citizens. This article presents the partial results of a research that seeks to establish to what extent public schools responsible for educating citizens in Brazil are specifically public in their nature, in comparison to the experiences of the dominant societies of Western modernity. In view of the challenges brought about by the profound economic, social, political and cultural transformations currently taking place, how can public schools provide an answer to the demands of social movements?

**Keywords:** Social Movements; Citizenship; Public School.

---

\*Doutor em História e Filosofia da Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e Professor Associado da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: roge@ufmg.br

## INTRODUÇÃO

Os distintos movimentos sociais que se desenvolveram, no Brasil, a partir da segunda metade da década de 1970 foram objeto de estudos acadêmicos cuja produção se tornou relativamente intensa na década de 1980 e seguintes. Na tradição acadêmica então predominante estudavam-se os movimentos que se expressavam na base da sociedade, tendo como categoria central a **classe social** dos protagonistas que encontravam canais de expressão nos sindicatos e, quando se expressavam no âmbito da política, nos partidos e em seu espaço de representação política privilegiado, o parlamento.

Do final da década de 1970 em diante, um marco simbólico poderia ser o ano de 1978 – quando, a partir da mobilização dos operários fabris, ocorreu um significativo processo de mobilizações de outras categorias de trabalhadores e outros atores sociais – pontuam nos estudos novos personagens (SADER,1988) que não são mais inteiramente compreendidos pela categoria **classe social**. Embora essa não possa ser descartada, dada a complexidade dos sujeitos envolvidos nas significativas mudanças políticas e culturais que ocorreram na sociedade brasileira recente, é empregada, nesse contexto, como categoria que se relaciona a outras, igualmente indicadoras dos pertencimentos dos distintos atores dos movimentos sociais.

Nesse sentido, os aportes da antropologia, da história social, entre outras disciplinas, ampliaram o horizonte da pesquisa, o que ocasionou, entre outras consequências, a intensificação do uso de categorias que indicam os pertencimentos de gênero, etnia-raça, geração, entre outras, além da classe social dos distintos sujeitos, inclusive nos estudos sobre a educação. Portanto, torna-se cada vez mais corrente o uso relacional das categorias que, por hipótese, permitiriam aos pesquisadores da sociedade a indicação mais precisa das distintas faces de seus complexos sujeitos<sup>2</sup>.

Nesse contexto, os moradores dos bairros de periferia dos grandes centros urbanos, trabalhadores rurais organizados em sindicatos e movimentos de trabalhadores sem terra, os diferenciados movimentos de mulheres, os movimentos negros, os movimentos de homossexuais, os movimentos indígenas, com sua diversa presença ampliam o espectro dos movimentos sociais, expressam demandas específicas, em muitos casos inéditas, em outros casos reconfiguradas pelo momento histórico marcado

pela transição política entre o período da ditadura militar e a democracia que, num relativamente longo e complexo processo, se constituiu como experiência política no Brasil recente.

Os estudos que adotaram essas últimas perspectivas captaram sinais desses novos protagonistas, de suas demandas e dos espaços de expressão que constituíram, além da representação nos espaços tradicionais da política institucional. Nessa literatura pode ser incluída a minha pesquisa de mestrado, que procurava entender as lutas por escola dos moradores da Região Industrial de Belo Horizonte e Contagem, onde pontuavam associações de professores do setor público, pais de alunos, clubes de mães, associações de moradores, entre outros atores sociais, que se dirigiam ao Estado portando demandas particulares relacionadas à escola pública (CAMPOS, 2002). Esse estudo faz parte de uma vertente que confere às pressões sociais um importante papel na ampliação das oportunidades de acesso e nas condições de permanência dos grupos subalternos na escola básica. Nesse processo, novos objetos são constituídos por linhas de pesquisa que concedem também à sociedade, e não exclusivamente ao Estado, o papel de protagonista na ampliação do alcance das políticas públicas, especialmente na ampliação da rede estatal de ensino fundamental<sup>3</sup>.

No âmbito acadêmico, esses estudos podem ser entendidos como a contrapartida do que acontecia na sociedade, onde os intensos movimentos sociais constituem novos sujeitos de direito. A educação escolar torna-se, por essa via, ponto importante da pauta de entidades civis e movimentos sociais, ou seja, em bem de direito, constituinte da esfera pública. Nessa medida torna-se objeto de reflexão enquanto móvel de lutas sociais (MALTA CAMPOS, 1983, 1992; SPOSITO, 1984, 1993; CAMPOS, 1992, 2002).

Reivindicações relacionadas à educação e especialmente à educação escolar, formuladas por diversos grupos sociais, já vinham ocorrendo no Brasil há muitos anos, mas não se havia constituído uma tradição nos estudos acadêmicos<sup>4</sup>. Pesquisas mais sistemáticas realizadas a partir da década de 1980 consolidaram as principais características das demandas, dos espaços de visibilidade dos movimentos e de seus protagonistas, que permearam a discussão sobre novos sujeitos nas lutas por educação escolar.

Num período de aproximadamente 40 anos, desde a década de 1950, a expansão das vagas no ensino fundamental e no ensino médio, a

ampliação significativa da rede estatal sob responsabilidade de prefeituras dos grandes centros e dos governos estaduais, constituem-se em importantes reivindicações de distintos protagonistas em cada época, sendo que a luta pela criação mesma da primeira escola – a escola dos quatro primeiros anos –, em todo esse tempo e em toda a parte, é a principal reivindicação. O caráter excludente da experiência de “escola pública” entre nós revela-se, historicamente, nos elevados índices de analfabetismo, nas altas taxas de evasão e repetência, no relativamente pequeno número de anos de estudos da população brasileira, entre outros aspectos.

No período que se inaugura ao final da década de 1970, com o esgarçamento do controle político do regime militar e a crescente incidência das manifestações de descontentamento que conduzem à chamada **transição democrática**, tornaram-se bastante complexas as relações entre os movimentos por escola e a administração estatal. As redefinições que então se processavam já incorporavam elementos da nova conjuntura, num arcabouço legal instituído pelo antigo regime, que não possuía elasticidade para a legitimação de novas demandas e novos protagonistas.

Não se tratava exclusivamente de razões econômicas, do fim do ciclo de expansão iniciado ainda em finais da década de 1960 e que durante os primeiros anos da década de 1970 permitiu a consolidação da ditadura militar, mas de processos socioculturais e políticos envolvidos na constituição dos sujeitos coletivos que davam curso aos movimentos sociais e interpelavam ao tempo em que constituíam novos espaços públicos na sociedade brasileira.

As pesquisas a respeito das lutas sociais por educação indicaram que os movimentos sociais constituíram, antes de tudo, novos atores e novas subjetividades, que em sua dinâmica vão ter uma incidência cada vez mais acentuada nos debates político-culturais que se processam desde então. Tais protagonistas das lutas por escola, nos centros urbanos e também no campo, se relacionaram de modo complexo e contraditório com outros sujeitos socioculturais e políticos imbricados em demandas pontualmente semelhantes.

Os novos movimentos sociais compreendiam dois grandes campos, de acordo com a natureza aparente de suas demandas, na relativamente extensa literatura que, a partir dos anos 1980, os construiu como objeto, tendo como referência a natureza de suas demandas, o interlocutor, a

visibilidade, a forma de ação dos protagonistas, o caráter massivo, os laços de pertencimento, os espaços de sua incidência, entre outros critérios básicos de tipificação.

De modo muito sintético, pode-se dizer que duas grandes vertentes foram nomeadas pelos estudos sobre os movimentos sociais: uma que os agrupou desde as reivindicações de bens materiais (movimentos para conquista de terra, equipamentos sociais destinados ao consumo coletivo e serviços públicos essenciais); outra que os tomou como portadores de demandas que associam simultaneamente a igualdade dos direitos e a busca pelo reconhecimento das diferenças, pondo em relevo a questão da identidade. Na realidade, não era tão simples essa distinção (EVERS, 1984).

Ainda no âmbito das lutas por escola, essa imbricação está presente na experiência das escolas comunitárias: movimentos dessa natureza em Salvador, além de remeterem as reivindicações por educação escolar ao Estado tentaram, por seus próprios meios, a criação de espaços escolares sob sua responsabilidade, as chamadas “escolas comunitárias”, onde foi possível observar uma forte presença da temática da **negritude** em seus currículos e programas. Nesse sentido, as escolas comunitárias da região metropolitana de Salvador expressavam projetos político-culturais, pedagógicos e de participação distintos das escolas estatais. O conceito que à época consideramos mais próximo para caracterizar essa realidade, ainda que provisório, foi o de **escola pública não estatal**. Desse modo, nessa experiência se cruzam as reivindicações materiais e as relacionadas à identidade dos grupos que a um tempo reivindicam a política pública a cargo do Estado, ao lado da criação autônoma de espaços escolares marcados por laços de pertencimento de natureza identitária. Nesse, como em outros espaços, se condensam as duas vertentes dos movimentos sociais em que os atores foram especialmente mulheres negras, trabalhadoras dos bairros pobres de Salvador. Além disso, os movimentos por escolas comunitárias estiveram relacionados às lutas pela posse da terra urbana (CAMPOS, 1996).

No caso dos movimentos indígenas, as relações entre educação, cultura e subjetividade; as relações entre as lutas por obtenção dos meios materiais de existência, particularmente a terra, com a identidade dos grupos étnicos habitantes do território brasileiro são bastante singulares e complexas. Os movimentos recentes associam visceralmente a reivindicação básica da demarcação das terras indígenas, um bem material indispensável à economia

de suas comunidades, à sua identidade étnica. Nesse caso, a reivindicação da terra indígena sob a dimensão de **território** demarca não apenas o bem econômico mas sua conversão em cosmovisão e espiritualidade. A terra, para os distintos grupos étnicos indígenas que habitam o Brasil, está saturada da dimensão simbólica, como território de seus antepassados, seus mitos, dos mais caros valores das culturas.

Como resultado da ação dos movimentos indígenas, as principais reivindicações desses grupos estiveram vinculadas a três grandes questões: a defesa do território – que em muitos casos é, em última instância, a defesa da própria possibilidade de existência desses grupos humanos – enquanto demarcação da terra indígena, ao lado das demandas por assistência estatal à saúde e educação. Como resultado de suas ações, tais reivindicações se traduziram em direitos presentes na Constituição de 1988, o principal deles no campo da educação (que baliza uma série de outros, em consequência), o direito à educação escolar diferenciada, intercultural e bilíngue, tendo a língua materna, quando ainda existente, como primeira língua, ministrada por professores indígenas nas áreas onde vivem as comunidades (CAMPOS, 2000, 2003, 2011).

Ainda no campo, os movimentos dos trabalhadores rurais sem terra constituíram uma experiência de luta e também de construção de alternativas educativas nas condições de precariedade em que vivem, em assentamentos e acampamentos. O que não os impede de formular propostas e moldar experiências escolares vinculadas às condições atuais da luta social e às condições coletivas de vida, nesse caso, inseparáveis (CALDART, 1997, 2004).

## **INTERPELANDO O CARÁTER PÚBLICO DA ESCOLA ESTATAL DE FORMAÇÃO DO CIDADÃO NO BRASIL**

As lutas sociais por educação, na cidade e no campo, ao longo do processo de democratização recente da sociedade brasileira, além dos sujeitos sociais artífices do espaço público em construção tornou visível, por outro lado, a configuração do estado brasileiro e os limites da sua dimensão pública, a despeito da reiteração do discurso oficial sobre uma possível tradição republicana. Os movimentos sociais por educação não encontraram na sociedade brasileira o espaço público de incorporação de

todos à tradição moderna, senão os limites à sua incorporação enquanto sujeitos de direitos, no âmbito da educação, diferentemente do que ocorreu na modernidade em outros países.

A formação para a cidadania constituiu-se na longa travessia do sujeito moderno (LARROSA, 2001), na principal **missão** da escola pública, em seus diversos níveis.

Como se sabe, a escola pública foi a primeira experiência na história do Ocidente a pretender alcançar o conjunto dos nacionais de um país no sentido de torná-los cidadãos, desde a infância, numa instituição social exterior à família, portadora de um projeto de cultura universal, contraditória às culturas familiares. Nessa experiência, baseada em longos anos de convivência diária, os futuros cidadãos, desde o momento da entrada, ainda criança, na primeira instituição da sua vida pública, até o momento em que estariam aptos a participar plenamente da vida social e política, vivenciariam a experiência da democracia em seu processo formativo. Estariam, portanto, nas mesmas condições de direitos, imersos numa cultura universal fundada na racionalidade científica moderna. Os princípios dessa escola pública foram expressos nos direitos educacionais disseminados com a Revolução Francesa de 1789.

Em síntese, os principais pilares dessa experiência seriam: a **universalização** do conhecimento baseado na racionalidade científica e da experiência da convivência nas mesmas condições de direito na escola comum a todos; a **obrigatoriedade** da formação escolar para todos; a **gratuidade** da escola para todos; o **caráter laico** do conhecimento e da instituição, baseado na ciência e na democracia, estranhos à hierarquia e ao dogma religiosos, como havia sido a experiência da escola destinada apenas aos grupos dominantes que se conhecera até então (LOPES, 2008).

Ao longo da história moderna, tais princípios moldaram sistemas educacionais diversos, em que o caráter público, de escola para todos, encontrou suas especificidades devido à história social e à peculiaridade de cada sociedade.

A sociedade brasileira vincula-se, desde a chegada dos primeiros europeus, à modernidade ocidental. Tal vínculo se expressa nos laços econômicos, na cultura política, na tradição literária, na experiência universitária, entre outros aspectos, de tal modo que os traços mais acentuados na maioria dos estudos que tematizam a educação e outras dimensões da cultura

brasileira são a semelhança e a complementaridade entre o Brasil e os países considerados centrais da modernidade. Nesse sentido, na grande maioria dos estudos somos identificados como herdeiros das tradições das metrópoles do ocidente europeu e, mais especificamente, a nossa experiência escolar é percebida enquanto semelhante – e complementar – às tradições escolares dos países centrais do Ocidente europeu. Em consequência, observa-se uma forte presença da literatura, das temáticas, das discussões associadas à organização dos sistemas escolares, formação de professores etc., entre nós.

Sem desconhecer um terreno comum que justifica esses traços densos de identificação, pretendo indagar acerca das dessemelhanças na construção de peculiares tradições de escola pública de formação de cidadãos, a partir da análise dos contrastes entre as experiências dos países centrais da modernidade ocidental e do Brasil.

Os países considerados “centrais” construíram ao longo do tempo em que não esteve em causa o que Santos (2006) chama de “a crise do contrato social da modernidade”, sociedades estáveis, com elevado nível de integração, cuja formação dos cidadãos se deu via experiência escolar destinada a todos. Nesses países, portanto, a base da formação humana, além da experiência na família e em outros espaços privados, ocorreu na escola pública.

Enquanto floresceu, a experiência da modernidade definiu territórios, construiu as correspondentes soberanias, estabeleceu identidades culturais (HALL, 2007) em torno de línguas dominantes, além de definir os limites, as formas e as temporalidades da deliberação democrática, que implicava o controle interno do espaço-tempo sobre as questões econômicas e políticas, como fundamento para a construção das possibilidades da cidadania. Nesse contexto, a **educação civil** constituiu-se em um dos elementos primordiais na possibilidade de independência política e de construção das identidades culturais nacionais (SANTOS, 1994, 1998, 2006).

A vida pública – a experiência social além da vida familiar – forjou as principais nações do Ocidente, o que não significa, obviamente, que sejam sociedades justas ou modelos a ser seguidos – se isso, ademais, fosse possível. Recorrendo mais uma vez a Hall (2003), sabemos que as sociedades colonizadas não são “pálidas cópias” das metrópoles, nem do ponto de vista cultural, nem do ponto de vista do desenvolvimento histórico. O passado

delas (e seu futuro), por isso mesmo, será sempre peculiar por mais estreitas que sejam (e tenham sido) as relações coloniais (e pós-coloniais).

Por hipótese, nos países centrais, o Estado, originado dos processos revolucionários de caráter democrático, tornou-se ao longo da história moderna o avalista da dimensão pública da escola, a ponto de não ser forçada a identificação entre escola pública e instituição estatal. Nesse sentido, a escola pública pode ser estreitamente vinculada a um estado democrático, as escolas do Estado são escolas públicas na acepção corrente da escola comum para todos e formam cidadãos nas mesmas condições de direito. O mesmo se poderia dizer em relação ao Brasil? Essa é uma questão central da pesquisa em andamento, de que este texto é um produto parcial.

Certamente este espaço não permitiria uma extensa explanação sobre os distintos significados de **cidadania** e nem é o lugar mais indicado para uma digressão sobre o termo, que correria o risco de ser eivado por “didatismo”. Mas, apenas para jogar minha âncora nesse mar algo revolto, remeto-me ao texto clássico de Arendt, *A condição humana* (2000), em que resgata a experiência democrática na Grécia antiga, para em seguida proceder à discussão dos processos que levam à constituição da experiência de cidadania na Modernidade, historicizando, a meu ver de maneira satisfatória, a questão. Nesse texto clássico aprendemos que na democracia grega, a cidadania é possibilidade – e virtude – exclusiva do homem, que possui uma casa, ou uma unidade de produção doméstica. Aí os trabalhos são realizados pela família e por escravos a serviço da família. A produção econômica era separada da política, o reino da necessidade não se confundia com o reino da liberdade. A política se exercia na esfera pública, a produção ocorria no âmbito doméstico, os atores nessas duas dimensões são distintos, apenas o **cidadão**, enquanto proprietário, mas não participando da produção, transita entre os dois mundos. O espaço público, que dava acesso direto à política, era espaço exclusivo do cidadão que participava, sem intermediários, da ágora. Em sua origem, portanto, a democracia é direta, não é representativa, condição que caracterizará a experiência da sociedade moderna, democrático-burguesa. Portanto, a política é uma atividade dos cidadãos, que em **igualdade** (apenas entre seus pares), e **liberdade** (de que não desfrutam os imersos na produção, confinada então à esfera privada) participam diretamente (“cada cabeça um voto”) da vida política da cidade, portanto da pólis, que define a essência da cidadania.

Com todas as diferentes conotações que o termo **cidadania** terá no correr da história, desde a Antiguidade até a contemporaneidade, esse caráter político é essencial, cidadãos são primordialmente portadores de direitos políticos e é essa centralidade que pretendo reter neste artigo.

O caráter político da cidade é o que lhe dá o caráter de uma “cidade-estado”, ou seja, não é tão somente um centro onde vivem os cidadãos, mas onde se decidem o principal dos seus destinos – incluindo o orçamento público, na condição de cidadãos. É aí, na ágora, que se exerce a política democrática, por meios pacíficos, pelo convencimento, através da construção de consensos, ou majorias, portanto, por meio do discurso e do voto.

Em tal sociedade, o espaço público é muito separado do espaço privado, é muito fácil distinguir os interesses públicos, digamos assim, dos interesses privados. Essa distinção entre as esferas aqui consideradas sofre profundas modificações na democracia moderna, como indica Habermas no seu igualmente clássico *Mudança estrutural da esfera pública* (2003).

O longo processo de constituição da esfera pública na sociedade burguesa, portanto, borra as distinções tão claras entre a vida pública e a esfera privada (conforme se conheceu nas sociedades da antiguidade clássica, especialmente em Atenas) e a produção econômica desloca-se do âmbito privado, familiar, para a esfera pública.

Nesse ponto é necessário reter que o fato de esferas pública e privada se articularem de maneira distinta na Modernidade não significa, entretanto, que a distinção entre espaços públicos e privados, interesses públicos e privados, tenha deixado de fazer parte do ideário da cidadania na sociedade moderna. Se o Estado, nesse paradigma, é o avalista da esfera pública, ocorre o surgimento de arenas onde se dão os conflitos que fazem transitar interesses e proposições de políticas originalmente particulares, em interesses públicos, através dos debates que produzam hegemonias. Momento em que se transformam em interesses públicos, **para todos**. A arena onde se produzem inicialmente esses conflitos é a **sociedade civil**.

Do mesmo modo e no mesmo processo em que a política moderna incorpora os cidadãos, na sociedade civil e no espaço mais institucionalizado do parlamento, com novas conotações de **liberdade e igualdade** – agora universais, direitos de todos –, e a economia se socializa, a educação se torna **coisa pública**, torna-se um dos elementos constituintes da vida pública,

os futuros cidadãos (eu diria que já em exercício de cidadania, nas mesmas condições de direitos, oriundos de todas as classes, grupos sociais, distintas culturas familiares) se formam na escola segundo os princípios republicanos.

## A LONGA EXPERIÊNCIA DO ESTATAL E DO PRIVADO, MAS NÃO DO PÚBLICO

Poderíamos escrever algo semelhante da escola brasileira? Sem dúvida desejaríamos mas, dada a realidade da configuração das escolas estatais entre nós, cuja dimensão pública não é uma componente expressiva, seguramente não, porque não construímos uma cultura de vida pública que tenha penetrado com profundidade o aparelho escolar e o tornado universal, obrigatório, laico, embora a dimensão de gratuidade possivelmente tenha se efetivado de modo mais amplo. O que podemos afirmar a este respeito, de modo preliminar, é que na história brasileira o âmbito estatal não se traduz imediatamente em expressão do interesse público. Nesse sentido, as instituições que fazem parte do Estado não expressam (ou expressaram ao longo da história e marcadamente nos últimos anos, com o aprofundamento e a mudança de qualidade dos processos de privatização) o caráter republicano, muitas vezes professado nos discursos de autoridades. Como indica Macedo Gomes (2006), concordando com Sorj (2000), ao longo da história do Estado no Brasil, o público e o privado se interpenetraram, construiu-se uma indefinição nas fronteiras de tais âmbitos, desde as históricas práticas patrimoniais, clientelísticas e corporativas dominantes, de tal modo que erodiu-se a perspectiva de um Estado que garanta o bem público. Em consequência, não foi construída entre nós a identidade estatal-público, embora se expresse como um dos elementos centrais dos discursos, tanto oficiais quanto críticos, no âmbito da educação.

Ao nos percebermos como herdeiros das tradições da modernidade, atribuímos à instância estatal o caráter público e em geral não titubeamos em considerar a escola, se do Estado, então pública, o que implicaria considerá-la **escola para todos**, onde estariam, por hipótese, todos os brasileiros, nas mesmas condições de direitos, segundo os preceitos da cidadania moderna. Ora, tal instituição nunca se concretizou no Brasil e a questão de fundo parece não se localizar exclusivamente na educação. Os debates e as profundas mudanças efetuadas a partir da busca do Estado

mínimo nas políticas públicas ocorridas no Brasil a partir da década de 1990, que aprofundaram radicalmente a privatização, apenas levaram quase ao paroxismo uma tradição da promiscuidade entre os interesses públicos e privados que limita a experiência de construção da esfera pública nas instituições estatais, inclusive naquelas voltadas para a formação do cidadão, em tese o sujeito da esfera pública.

No Brasil, apenas poucos, historicamente, passaram pela experiência da vida escolar regular, viveram a experiência da formação nas mesmas condições de direito, o que significa o compartilhamento da mesma qualidade no âmbito do conhecimento, assim como das infraestruturas, equipamentos, espaços escolares etc. Só muito recentemente a experiência escolar se estendeu a ponto de abarcar percentuais significativos de crianças e jovens nas escolas primária e secundária embora, a rigor, levando em conta o significado dos princípios da escola pública moderna, não se possa falar em “universalização”, porque as experiências que os brasileiros têm hoje na escola não são equivalentes, a qualidade de modo geral da escola que se frequenta é muito diferente quando se observa a classe e grupo social de origem, a região, os bairros, no caso das cidades, para não falar nas imensas diferenças de qualidade entre as escolas da cidade e do campo. “Universalização” não se limita a todos estarem “na idade própria” na escola – o que já é uma recente e grande conquista para os setores subalternos na sociedade brasileira – mas todos deveriam estar “na mesma escola”, ou seja, nas mesmas condições de qualidade ou, retornando à cidadania, na mesma condição de cidadãos universais. Voltando ao início, isso nunca houve no Brasil<sup>5</sup>.

Nesse sentido, a história brasileira produziu um conjunto de instituições sob responsabilidade do Estado cujo caráter público é, na prática, inexistente ou subordinado ao caráter privado. Desse modo, o âmbito estatal não tem sido plenamente espaço de constituição da esfera pública, no sentido político propriamente dito (GOMES, 2006), nem no âmbito da efetivação dos direitos sociais, que se expressaria no acesso universal aos bens públicos como a saúde, a previdência e seguridade social, a segurança, a educação...

Se indagarmos sobre o efetivo papel da escola pública no Brasil, ao longo do século XX e já vencida a primeira década do século XXI, como instituição responsável pela disseminação do saber científico, pelo cultivo da argumentação baseada nos princípios da ciência moderna, como lugar de experimentação da vida coletiva de caráter democrático, evidencia-se

de maneira clara a sua precariedade. Se interpelarmos a escola pública, do ponto de vista das classes e grupos sociais que a constituem, mais uma vez denota-se o caráter excludente da sociedade brasileira, também no âmbito da formação humana. Se formos além do senso comum que associa o suposto caráter público da escola à responsabilidade do gestor, no caso o Estado, e interpelarmos a nossa experiência escolar que se quer republicana, a partir da dimensão do que é aí produzido enquanto espaço público de formação da cidadania, chegamos a conclusões semelhantes acerca dos seus limites.

Nesse sentido, a dimensão pública das práticas escolares, na perspectiva de uma sociedade onde a justiça social se estabeleça de modo universal (conforme está expresso na Constituição de 1988), precisa ser interrogada do ponto de vista da sua contribuição à construção da esfera pública. Por essa razão, as lutas pela escola pública presentes na história da educação brasileira (BEISIEGEL, 1974, 2006; ARROYO, 1980; SPOSITO, 1984, entre outros), especialmente a partir da segunda metade do século XX, devem ser consideradas, também, expressão da luta pela ampliação do espaço público, além da escola “ela mesma”. A própria escola, nesse sentido é, por hipótese, lócus de disputa entre distintos atores, classes e grupos sociais, sobre as concepções de vida pública, espaço público, esfera pública.

Como tal processo pode ser contrastado com o que se deu em países modernos centrais e especialmente no Reino Unido? Como os movimentos sociais construíram aí uma perspectiva de escola pública de formação para a cidadania? Como a dimensão pública se expressa na escola de formação do cidadão, nas práticas democráticas escolares, nas relações com a cidadania que se constrói de modo mais amplo na sociedade (MAGUIRE, 2009; MAGUIRE; PRATT-ADAMS, 2009)? Esses seriam pontos de contraste a serem tensionados no prosseguimento da pesquisa.

## DESAFIOS RECENTES À FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA

Os movimentos sociais no Brasil tornaram-se sujeitos socioculturais que incidem, especialmente nos anos mais recentes, na configuração do espaço público da educação e, de modo mais amplo, na construção do processo de democratização da sociedade brasileira.

O Estado brasileiro, no processo de democratização recente, constituiu-se na interlocução com esses atores do que poderíamos chamar de “nova sociedade civil”. É necessário investigar nas práticas recentes do Estado brasileiro, dados os históricos limites de sua dimensão pública, de que modo se reconfiguram as relações estatal-público, no processo de resposta às interpelações da sociedade civil, num quadro mais amplo de grandes transformações de caráter global. Nesse contexto, além das transformações econômicas, também nos âmbitos da cultura e da política há o que se pode considerar como uma nova situação de conjunto, que torna as sociedades interdependentes das mudanças que vêm ocorrendo em todo o mundo.

Nesse sentido, as questões relacionadas às tensões entre o público e o privado (DUPAS, 2003), as transformações recentes da vida pública (BAUMAN, 2006; CALDEIRA, 2003), as relações entre a sociedade brasileira e as demais, no contexto atual de mundialização das relações econômicas e de intensas trocas culturais, trazem profundas implicações para a escola de formação do cidadão, num momento em que há exigências de participação política dos cidadãos para a defesa de direitos que não se limitam apenas ao âmbito das instituições do estado-nação (ALTVATER, 1999; SCHERER-WARREN, 1999; BUARQUE, 2001; VIEIRA, 2001; COSTA, 2002, 2006; GUIMARÃES, 2006). No contexto atual, a cidadania não se situa mais, exclusivamente, nos marcos do Estado nacional, embora não tenham sido criadas, até o momento, instituições de caráter global correspondentes ao intenso processo de mitigação das fronteiras que constituam instâncias reconhecidas pelos distintos atores sociais e Estados nacionais como lugares de solução diplomática dos conflitos, o que configura uma situação de crise que, não é demais enfatizar, abarca a cultura e a formação humana (SARLO, 2001, 2006; SANTOS, 2006, 2007).

Levando em conta esse contexto, a discussão sobre a construção da escola pública hoje em dia haveria de rever aqueles princípios fundadores da escola para todos, no momento da constituição dos Estados nacionais, para a realidade atual. Nesse sentido, tratar de um princípio como o da “universalização” implicaria o reconhecimento da necessidade de, simultaneamente, estender a escola para todos<sup>6</sup>, e incorporar as culturas de distintos sujeitos, como os indígenas e outros grupos étnicos, na escola comum, numa perspectiva intercultural (SANTOS; CAMPOS, 2009). Universalizar a educação básica, hoje, implica traduzir o princípio de

mesma qualidade de todas as escolas e não apenas a matrícula de todos em escolas muito diferenciadas do ponto de vista da qualidade, como são as escolas brasileiras (OLIVEIRA, 2007). Se a qualidade não é levada em conta e a universalização é considerada apenas a partir de um ponto de vista quantitativo, estaríamos criando uma noção inédita de universalização cujos pressupostos precisam ser explicitados.

Como se podem formar hoje, na escola brasileira – cuja dimensão pública é tão pouco acentuada – cidadãos em condições de exercer direitos num contexto tão complexo? (CAMPOS, 2009) De que modo outras sociedades de expressão moderna reconhecida, no Ocidente europeu, vêm enfrentando, por contraste, tal questão? Como uma possível reconfiguração da escola pública brasileira poderia redefinir a perspectiva de formação de cidadãos, cuja contemporaneidade confere sentido prático à figura até há pouco apenas literária do **cidadão do mundo**? Como tal propósito se insere nos processos globais em que se imbricam educação, culturas e subjetividades contemporâneas (LARROSA; SKLIAR, 2001; SANTOS; CAMPOS, 2009) não exclusivamente nacionais?

Para o aprofundamento de discussão que possa levar em conta tantas questões é necessário considerar que diferentes movimentos sociais têm se tornado, ao longo dos últimos anos, em diferentes países, influentes sujeitos que impõem modificações às agendas privatistas, especialmente no último período de políticas marcadamente neoliberais.

Esses sujeitos, onde se mostraram capazes de conquistar visibilidade, em seguida direitos e força política, obrigaram os *policymakers* dos altos escalões dos Estados, especialmente no hemisfério sul, a levar em conta seus discursos, o que tem resultado em mudanças parciais, embora ainda muito tímidas, nas políticas públicas, que escapam ao escopo neoliberal das últimas décadas.

Como consequência, torna-se necessária a revisão de paradigmas que conferem ao Estado a condição de sujeito político de imensa supremacia, quando não único sujeito político na sociedade, capaz de recriar, através de sucessivas reformas, a sociedade ou, mais particularmente, os projetos de formação humana, aí incluídas a formação para o trabalho e, de modo mais geral, a formação para a vida pública.

As mudanças que têm ocorrido nas políticas setoriais do Estado, em diversos países, especialmente na América do Sul, não podem ser inteiramente

compreendidas, se pensadas exclusivamente como originadas nas reflexões e iniciativas de corpos técnicos do próprio aparato de Estado, mas suas origens precisam ser reconhecidas nos conflitos que têm se estabelecido ao longo dos últimos anos, entre as tentativas de implementação de políticas antipopulares, por parte de diferentes políticas de Estado e a resistência a tais políticas lideradas pelos movimentos sociais, que se têm constituído em sujeitos nessa história.

Os novos ventos que sopram nas políticas públicas de vários países da América do Sul, nesse caso, têm como um dos vetores importantes de sua origem a resistência que se constituiu, mais tênue ou mais forte, em cada momento, nas ações e nos discursos de uma muito variada gama de movimentos sociais, entre eles diferentes movimentos por educação que, nessa medida, precisam ser reconhecidos como interlocutores, para que seja possível expandir e aprofundar o caráter público das diretrizes estatais.

Se isso parece ser muito evidente em países como o Chile, onde os movimentos dos estudantes e a maioria da sociedade pressiona pela interdição das políticas estatais de caráter privatista, os movimentos que acontecem em países vizinhos, como o Brasil, parecem encaminhar-se no mesmo sentido, embora os conflitos aqui ainda não revelem a extensão e a intensidade do que ocorre no país vizinho, nem a questão da educação pública aparece como o nó em que parece concentrar-se a desigualdade social. Entretanto, também entre nós está posta a necessidade de constituir de modo pleno uma cultura pública, republicana, também no âmbito da educação escolar.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, E. M. *Os trabalhadores e a educação escolar em Alvorada: reconstrução de uma trajetória*. 1990. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1990.
- ALENCAR FILHO, F. *As associações de moradores vinculadas à FAMERJ e a constituição de uma educação para a cidadania através da politização de base*. 1990. Dissertação (Mestrado em Educação)-Instituto de Estudos Avançados em Educação, Rio de Janeiro, 1990.
- ALTVATER, E. Os desafios da globalização e da crise ecológica para o discurso da democracia e dos direitos humanos. In: HELLER, A. et al. *A crise dos paradigmas em ciências sociais e os desafios para o século XXI*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999. p. 109-153.
- ARENDT, H. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- ARROYO, M. Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira? *Educação e Sociedade*, São Paulo, n. 5, p. 5-23, 1980.
- ARROYO, M. Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos movimentos sociais? *Currículo sem Fronteiras*, v. 3, n. 1, p. 28-49, jan./jun. 2003
- ARROYO, M. As Relações entre Movimentos Sociais, a Escola e as Experiências não formais. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - ANPED, 23., 2000, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPEd, 2000. CDROM.
- BAUMAN, Z. *Confianza y temor en la ciudad: vivir con extranjeros*. Tradução de Josep Sempere & Enric Tudó. Barcelona: Arcadia, 2006.
- BEISIEGEL, C. *A qualidade do ensino na escola pública*. Brasília: Liber Livros, 2006.
- BEISIEGEL, C. *Estado e Educação Popular*. São Paulo: Pioneira, 1974.
- BONFIM, M. C. *Lutas populares pela escola pública e gratuita em Teresina*. 1990. Dissertação (Mestrado em Educação)-Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação 2011-2020*. Brasília, 2011. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16478&Itemid=1107](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16478&Itemid=1107)>.
- BUARQUE, C. *Admirável mundo atual: dicionário pessoal dos horrores e esperanças do mundo globalizado*. São Paulo: Geração Editorial, 2001.
- CALDART, R. Movimentos dos Sem-Terra: reflexões sobre a 'Pedagogia da terra'. *Revista de Educação CEAP*, Salvador, v. 8, n.46, set/nov. 2004, p.21-35.
- CALDART, R. *Educação em movimento: formação de educadoras e educadores no MST*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- CALDEIRA, T. *Cidade de muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo*: Edusp, Ed. 34, 2003.
- CAMPOS, R. C. *A luta dos trabalhadores pela escola*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002.
- CAMPOS, R. C. *Cenas da educação brasileira: lutas sociais e desgoverno nos anos 80 na Grande Belo Horizonte*. 1992. Tese (Doutorado)-Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.
- CAMPOS, R. C. Construção do espaço público e formação para a cidadania. Notas, dissonantes, de pesquisa. In: SEMINÁRIO ACADÊMICO APEC, 14., 2009, Barcelona.

*Actas...* Barcelona: Centro de Estudos Brasileiros, Asociación de Investigadores y Estudiantes Brasileños en Cataluña, 2009. p. 157-166.

CAMPOS, R. C. Lutas sociais por educação e experiências de escolas comunitárias em Salvador. In: CONGRESO IBEROAMERICANO DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA, 3., 1996, Caracas. *Anales...* Caracas: Sociedad de Historia de La Educación Latino americana, Universidad Central de Venezuela, 1996. Simposium n. 1, disco 1 de 1.

CAMPOS, R. C. Movimentos indígenas por educação: novos sujeitos socioculturais na história recente do Brasil. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3., 2000, Coimbra. *Anais...* Coimbra, 2000.

CAMPOS, R. C. Os movimentos indígenas como sujeitos na história das lutas recentes por educação escolar no Brasil. In: CONGRESO IBEROAMERICANO DE LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA, 6., 2003, San Luis Potosí. *Memorias...* San Luis Potosí: Sociedad Mexiquense de Historia de la Educación, El Colégio de San Luis, 2003. CD-ROM.

CAMPOS, R. C. Protagonismo recente dos movimentos sociais em política, educação e cultura. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. (Orgs.). *Diálogos na educação de adultos*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 133-145.

COSTA, S. *As cores de Ercília*: esfera pública, democracia, configurações pós-nacionais. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

COSTA, S. *Dois atlânticos*: teoria social, anti-racismo, cosmopolitismo. Belo Horizonte: UFMG, 2006

DUPAS, G. *Tensões contemporâneas entre o público e o privado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

EVERS, T. Identidade, a face oculta dos movimentos sociais. *Novos Estudos*, São Paulo, vol. 2, n.4, abr 1984, p.11-23.

FUCHS, C. K. *As lutas por escola dos (as) trabalhadores (as) de São Leopoldo*. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1992.

GOMES, W. Apontamentos sobre o conceito de esfera pública política. In: MAIA, R.; CASTRO, M. C. (Orgs.). *Mídia, esfera pública e identidades coletivas*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006. p. 49-62.

GUIMARÃES, S. P. *Desafios brasileiros na era dos gigantes*. São Paulo: Contraponto, 2006.

HABERMAS, J. *Mudança estrutural da esfera pública*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

HALL, S. *Identidade cultural na pós-modernidade*. Porto Alegre: DP&A, 2007.

HALL, S. Pensando a diáspora: reflexões sobre a terra no exterior. In: SOVIK, L. (Org.). *Da diáspora*: identidades e mediações culturais/Stuart Hall. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

LACLAU, E. Os novos movimentos sociais e a pluralidade do social. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 1, n. 2, 1986, p. 41-47. Disponível em [http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs\\_00\\_02/rbcs02\\_04.htm](http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_02/rbcs02_04.htm)>. acesso em: 6 JUL. 2008.

LARROSA, J. Sujetos e identidades em Filosofia. La travesía del sujeto moderno. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – ANPED, 24., 2001, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPEd, 2001. CD-ROM.

LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Orgs.). *Habitantes de Babel*: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

- LOPES, E. M. *Origens da educação pública: a instrução na revolução burguesa do século XVIII*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2008.
- MACEDO GOMES, A. Identidades discursivas público-estatal e privado-mercado: desafios teóricos ao campo da educação superior? In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – ANPED, 29., 2006, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPEd, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT11-2417—Int.pdf>>.
- MAGUIRE, M.; PRATT-ADAMS, S. Improving the English urban primary school: questions of policy. *Improving Schools*, v. 12, n. 1, p. 59-70, 2009. <http://dx.doi.org/10.1177/1365480208101722>
- MAGUIRE, M. Leaving School and moving on: poverty, urban youth and learning identities. In: RAFFO, C. et al. (Orgs.). *Education and Poverty in Affluent Countries*. London: Routledge, 2009. p. 135-147.
- MALTA CAMPOS, M. M. As lutas sociais e a educação In: SEVERINO, A. J. et al. *Sociedade civil e educação*. Campinas: Papirus, CEDES, ANDE, ANPEd, 1992. (Coletânea CBE).
- MALTA CAMPOS, M. M. *Escola e participação popular: a luta por educação em dois bairros de São Paulo*. 1983. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade de São Paulo, São Paulo, 1983. 2 v.
- OLIVEIRA, R. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 661-690, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0328100.pdf>>.
- RIBEIRO, M. G. M. *Movimentos sociais urbanos, educação e hegemonia: a luta das associações de moradores por educação escolar*. 1991. Dissertação (Mestrado em Educação)-Instituto de Estudos Avançados em Educação, Rio de Janeiro, 1991.
- SADER, É. *Quando novos personagens entraram em cena*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- SANTOS, B. S. *Reinventar a Democracia*. Lisboa: Gradiva, 1998
- SANTOS, B.S. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- SANTOS, B. S. *A gramática do tempo*. São Paulo: Cortez, 2006.
- SANTOS, B. S. *Pela mão de Alice*. Porto: Afrontamento, 1994.
- SANTOS, E.; CAMPOS, R. Sujeitos da igualdade e da diferença na interculturalidade. In: SOARES, L.; SILVA, I. (Orgs.). *Sujeitos da educação e processos de sociabilidade: os sentidos da experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 23-50.
- SARLO, B. Conflitos e representações culturais. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, n. 75, p. 81-91, 2006.
- SARLO, B. Entrevista. *Teoria e Debate*, São Paulo, n. 49, 2001. Disponível em: <<http://www2.fpa.org.br/portal/modules/news/article.php?storyid=1607>>.
- SCHERER-WARREN, I. *Cidadania sem fronteiras: ações coletivas na era da globalização*. São Paulo: Hucitec, 1999.
- SERPA, L. F. P. (Coord.). *Documentação e análise dos movimentos por educação escolar pública na Grande Salvador*. Salvador: UFBA/INEP, 1987. (Relatório de Pesquisa).
- SORJ, B. *A nova sociedade brasileira*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- SPOSITO, M. *A ilusão fecunda: A luta por educação nos movimentos populares*. São Paulo: Edusp/Hucitec, 1993.
- SPOSITO, M. *O povo vai à escola*. São Paulo: Loyola, 1984.

THOMPSON, E. P. As peculiaridades dos ingleses. In: NEGRO, A. L.; SILVA, S. (Orgs.). *As peculiaridades dos ingleses e outros artigos*. Campinas: Editora da Unicamp, 2001. p. 75-179.

VIEIRA, L. *Os argonautas da cidadania: a sociedade civil na globalização*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

## NOTAS

<sup>1</sup> O autor contou com bolsa de estudos da CAPES para realização da pesquisa que originou este artigo.

<sup>2</sup> Ernesto Laclau foi um dos primeiros a chamar a atenção sobre a diversidade de identidade dos sujeitos.

<sup>3</sup> Vários autores vão se dedicar ao estudo de diferentes movimentos por escola, como Aguiar (1990), Alencar Filho (1990), Arroyo (2000, 2003), Bonfim (1990), Fuchs (1992), Ribeiro (1991) e Serpa et al. (1987), entre outros.

<sup>4</sup> Neste caso deve-se mencionar o pioneirismo dos trabalhos de Celso Beisiegel e Miguel Arroyo.

<sup>5</sup> Edward Thompson (2001) em “As peculiaridades dos ingleses” ironizou os que tratavam dos problemas sociais dos ingleses como singulares. Tentando ser cauteloso em caso semelhante, devo dizer que considero que todas as experiências escolares na modernidade guardam algumas semelhanças com as demais e possuem singularidades, mas a não universalização da educação básica no Brasil, que se situa entre as principais economias modernas, é um traço sem paralelo.

<sup>6</sup> Conforme o último Plano Nacional da Educação, para o período 2011-2020, enviado pelo governo federal ao Congresso Nacional em 10 de dezembro de 2010 e ainda em discussão, cujas seis metas iniciais (entre 20) tratam de universalização (BRASIL, 2011).

**Recebido:** 25/07/2012  
**Aprovado:** 03/12/2012

**Contato:**  
Universidade Federal de Minas Gerais  
Rua Congonhal, 776, apto 203, Itatiaia  
CEP 31360-020  
Belo Horizonte, MG  
Brasil