

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

Jul-Dez/10

80

MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO POPULAR NO BRASIL URBANO-INDUSTRIAL

Social movements and popular education in urban-industrial Brazil

*Elizabeth Serra Oliveira

*Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Doutoranda da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) no programa de Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH). Coordenadora Executiva da organização não governamental Associação Escola. Professora da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

E-mail: elizabethserraoliveira@gmail.com

Artigo recebido em outubro de 2010 e selecionado em novembro de 2010.

RESUMO

Este trabalho pretende analisar a relação dos movimentos sociais com a educação popular no Brasil urbano-industrial e apresentar os pré-vestibulares populares como um movimento social de educação popular. Situada no contexto brasileiro, procuramos, em primeiro lugar, identificar os pressupostos objetivos e subjetivos que contribuíram para consolidar as experiências dos pré-vestibulares populares nos anos 1990. Inicia-se pela atualização do debate acerca das concepções de Movimento Social e de Educação Popular, e o modo como essas concepções vêm se construindo no Brasil urbano-industrial. Em seguida, destacam-se, igualmente, os principais pressupostos da ideologia e da prática neoliberal que contribuíram para aflorar, na cena brasileira, os diferentes sujeitos e as novas abordagens da Educação Popular Urbana na década citada. Partindo-se dessas análises, identifica-se uma nova abordagem no interior do Movimento de Educação Popular. Trata-se das experiências de núcleos de pré-vestibulares populares urbanos que abordam, dentre outras, a questão da democratização do acesso ao ensino superior.

Palavras-Chave: Movimentos sociais. Educação popular. Pré-Vestibulares populares.

ABSTRACT

This work intends to analyze the relationship of social movements with popular education in Brazil urban-industrial, and presents the popular pre-university as a social movement for popular education. Located in the Brazilian context, we first identify the objective and subjective assumptions that helped consolidate the experiences of urban college preparatory popular in Brazil 90 years of the twentieth century. It begins by updating the debate about the concepts of Social Movement and Popular Education, and the way these concepts have been built in Brazil urban-industrial. Then, there is also the main assumptions of neoliberal ideology and practice that contributed to flourish, the Brazilian scene in the different subjects and new approaches to Urban Popular Education in the 90's. Based on these analysis identifies a new approach within the Popular Education Movement in the decade.

These are the core experiences of college preparatory popular urban addressing, among others, the issue of democratizing access to higher education.

Key words: Social movements. Popular education. Popular pre-university.

A produção científica sobre o caráter contraditório dos movimentos sociais no Brasil possui um considerável acúmulo. Vejamos: Jacobi (1989), Torres Ribeiro e Machado da Silva (1985), Kowarick (1987), Scherrer-Warren (1993), Eder Sader (1995), Doimo (1995), Gohn (1997 e 1995).

No Brasil, a existência de movimentos sociais, quer para a conservação, quer para a transformação, torna-se mais evidente a partir do período nacional-desenvolvimentista (1945-1964), o qual coincide com governos de características populistas². Tais governos começam a lançar iniciativas com o intuito de absorver para seus projetos alguns desses movimentos. Esse período trouxe uma grande quantidade de estudos

1 Texto apresentado no Seminário internacional *Gramsci e os movimentos populares* - UFF - 30 de julho de 2010. Este trabalho foi aprovado e apresentado na ANPED-2006, e tem como referência minha dissertação de Mestrado: *Diferentes sujeitos e novas abordagens da educação popular urbana*. 2001- Educação/UFF.

2 De acordo com Bobbio (1990, p. 981), "o populismo é uma ideologia de síntese, uma ideologia global e cicatrizante. A síntese populista dá-se entre os valores de base em que se fundamenta a cultura tradicional da sociedade em questão e a necessidade de modernização".

sobre raça, cultura, gênero, etc. Na luta por hegemonia, os movimentos sociais populares se consubstanciam em expressão de luta no espaço nacional, contribuindo para uma maior socialização da participação política dos indivíduos³. Desde meados da década de 1950, o crescimento da organização popular, via sindicatos (criação da Confederação Geral dos Trabalhadores e das Ligas Camponesas), forçou mudanças na diferenciação ideológica do populismo, tornando-o cada vez mais criticado pelas teses da esquerda.

No período da ditadura civil-militar (1964-1985), em especial o período que vai de 1964 a 1974, esses movimentos são obrigados a silenciar e, portanto, buscam se expressar representados por outros sujeitos políticos coletivos⁴, entre eles a Igreja Católica, especialmente através de seus grupos progressistas.

Assim, no Brasil pós 70 do século XX, esses movimentos sociais começam a se expressar com maior visibilidade social e passam a se denominar “movimentos populares”. Destaca-se desde já uma disputa de valores e representações que qualificava cada campo específico de atuação. De um lado uma leitura referida ao popular, cujas bandeiras eram as da “autonomia”, “independência” e “democracia direta”. Por outro lado, outra concepção que compreende que a base de ações dessas “redes movimentistas” constitui-se apenas de

ações diretas. Em sua grande maioria, tais movimentos partem de lutas de ações, como saúde e educação pública, trabalho, moradia, transporte coletivo urbano, saneamento básico, segurança pública (condições de vida no espaço urbano), direito de cidadania.

Vale lembrar que, segundo Coutinho (2000), essa socialização da participação política não se restringiu à classe trabalhadora; outros grupos e camadas sociais também passaram a se organizar. Na medida em que acontece na sociedade a socialização da participação política, o Estado obriga-se a fazer uma mediação maior entre a coerção e a hegemonia. Isto se dá concomitante ao processo de consolidação dos sujeitos políticos coletivos.

Nos anos 80 e 90 do século XX, surgem diferentes sujeitos políticos nos movimentos sociais com novas abordagens de educação popular, entre eles os movimentos dos pré-vestibulares populares em luta por democratização do acesso e permanência na universidades de alunos oriundos das classes populares.

No que se refere à educação, já a partir de 1980 alguns estudos sobre os movimentos sociais populares começam a relacionar a questão da educação a tais movimentos na tentativa de identificar nas lutas desses movimentos a preocupação

com a escola, preferencialmente nas periferias urbanas (SPÓSITO, 1993). Esses estudos, porém, não chegaram a envolver a reflexão sobre a dimensão educativa dos movimentos sociais e de suas lutas.

Freire (1978, 1983, 1997), embora não tenha tido exatamente os movimentos sociais como principal objeto de suas análises, muito contribuiu para a mediação da relação entre movimentos sociais e educação. Essa contribuição aparece na construção de sua reflexão em torno do processo de produção do ser humano como sujeito, da potencialidade educativa da condição de oprimido, bem como do esforço para tentar deixar de sê-lo, o que quer dizer lutar para transformar a realidade social. “Paulo Freire reproduz em plano próprio a estrutura dinâmica e o método dialético do processo histórico de produção do homem” (FRIORI, 1983, p. 08).⁵

No tempo atual, constatamos que a Lei n.º 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), em seu art. 1.º, afirma, como espaço educativo, tanto a escola quanto os movimentos sociais, já que ainda é visível na nossa sociedade uma tentativa de privilegiar-se a escola como espaço de educação em detrimento das possibilidades educativas dos movimentos sociais.

Embora a escola e os movimentos sociais eduquem de forma

3 A socialização da participação política acontece através dos sujeitos políticos coletivos, tais como: partidos de massa, sindicatos, associações profissionais. Essa socialização se dá em dois níveis. Primeiro, ao agrupar massas humanas e diversificar seus interesses em função de uma crescente divisão do trabalho. A própria dinâmica do capitalismo estimula essa socialização da política, ou seja, contribui para a ampliação do número de pessoas e de grupos empenhados organizadamente na defesa de seus interesses. Em segundo lugar, a possibilidade de que tal crescimento de auto-organização fosse satisfeito resulta da dinâmica do próprio capitalismo à época (COUTINHO, 2000, p. 27).

4 Sujeitos políticos coletivos constituem uma categoria do pensamento gramsciano, a qual dá conta do crescente número de organizações sociais surgidas, na sociedade civil, no século XX, sendo esta fruto da socialização da participação política provocada pela industrialização, especialmente pelo tipo de industrialização que tem por base a organização científica do trabalho. (GRAMSCI, 1991)

5 Cf. Ernani Friori no prefácio à *Pedagogia do Oprimido* (1983).

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES
ESPAÇO

Jul-Dez/10

82

específica, ambos têm em comum o sentido político da educação. Cabe, portanto, ressaltar o caráter educativo manifesto nestas experiências, assim como constatar os espaços das práticas sociais como lugares adequados ao desenvolvimento de uma educação crítica e emancipatória. Isto é, os movimentos sociais e/ou populares devem ser vistos como espaços de Educação popular, conceito complexo, do nosso ponto de vista. Antes de discuti-lo, parece pertinente uma rápida referência ao termo popular.

Partimos da noção de que as ideias de povo e de popular vão adquirindo, no Brasil, novas significações de acordo com cada momento do processo histórico. Chauí (1983), por exemplo, observa que em nome das ideias de povo e de popular, muitas coisas já foram feitas: presidentes foram eleitos, ou renunciaram; plebiscitos e reformas de base foram propostas; conspirações e golpes, realizados; imperialistas atacados; mundos livres e igualitários, aclamados; e várias outras ações. Referindo-se ao conceito de povo, Cerroni (1986, p. 116) afirma que “povo é tanto um conjunto de entes naturais humanos, quanto um conjunto de sujeitos políticos”. O autor ressalta, ainda, a importância que esses grupos vão adquirindo na vida política (partidos, corpos representativos, associações), assim como a cultura política dos cidadãos que compõem o povo, uma vez que “os cidadãos são cada vez mais chamados a se tornarem eles mesmos protagonistas da mediação política”

(CERRONI, 1986, p. 116).

Por sua vez, Doimo (1995) argumenta que em alguns momentos de nossa história o povo foi apresentado como um sujeito periférico e suspeito. Em outros momentos ele vai adquirindo legitimidade através de suas lutas e passa a ser especificado conceitualmente como segmento de classe. A partir dos autores citados, identificamos formas distintas de conceituar povo. Nota-se que o conceito, ora aparece como termo designador de grupos de indivíduos dispersos, segregados; ora como noção de sujeito individual e coletivo organizado e em luta. Outra forma de emprego do conceito remete-o à ideia de uma vanguarda que se manifesta enquanto força política, que, no entanto, está completamente afastada do popular que pretensamente representa. Diante dessa diversidade conceitual, esclarecemos que, neste trabalho, nos referiremos a povo como vocábulo designador de sujeitos políticos coletivos, ou seja, “como possível sujeito de vida política” (BOBBIO, 1992, p. 987).

Compreender povo como sujeito político coletivo decorre do entendimento de que o homem se define por seus intercâmbios sociais concretos e que esses intercâmbios se dão sob a forma de relações de classes. Classe social é, portanto, uma categoria que se constitui historicamente. Todavia, como bem lembra o próprio Bobbio, ao falar da perspectiva de classe marxiana é fundamental ter em conta que Marx também nos fala que “os indivíduos

formam uma classe só quando estão comprometidos na luta comum contra uma outra classe” (MARX, *apud* BOBBIO, 1992, p. 172)⁶.

Voltando ao tema da educação popular, podemos dizer que, neste campo, o adjetivo popular se converte em qualificativo de uma educação peculiar. De modo geral, tem sido denominada de educação popular toda ação educativa destinada aos jovens e adultos desenvolvida por instituições públicas ou privadas. Essa não tem sido, no entanto, uma compreensão consensual entre os que estudam e/ou trabalham nesse campo.

Portanto, muitas são as dificuldades apresentadas nessa conceituação da educação popular. A primeira consiste na dificuldade de recuperarmos uma concepção mais universal de educação, isto é, de uma concepção na qual a educação seja entendida como formação humana na perspectiva da emancipação e da transformação social. Ou seja, reconhecer os processos educativos presentes tanto na escola como fora da escola.

A segunda dificuldade também se refere a compreender a escola como espaço de formação; implica vinculá-la diretamente aos processos sociais concretos, portanto, escola como lugar também da educação popular. Vencer essa dificuldade significa romper com toda uma tradição no pensamento educacional, que concebe como educação apenas aquela ministrada dentro da escola e, como educação popular, a prática

6 Isto porque “a manifestação de interesses comuns e a realização dos que vivem sob as mesmas condições de exploração criam a possibilidade de uma consciência de classe. Quando as classes conscientes geram um movimento social e uma organização de classe, desenvolve uma ideologia própria de classe (SCHERER-WARREN, *apud* GONH, 1997, p. 177). Antunes (1999), atualizando o conceito de classe, afirma que a “classe-que-vive-do-trabalho” hoje inclui a totalidade daqueles que vendem sua força de trabalho, tendo como núcleo central os trabalhadores produtivos. Ela não se restringe, portanto, ao trabalho manual direto, mas incorpora a totalidade do trabalho social, a totalidade do trabalho coletivo assalariado. Engloba também os trabalhadores improdutivos, aqueles cujas formas de trabalho são utilizadas como serviço, seja para uso público ou para o capitalista, e que não se constituem como elemento diretamente produtivo, como elemento vivo do processo de valorização do capital e de criação de mais-valia (ANTUNES, 1999, p. 102).

formativa desenvolvida fora da escola.

Nesse sentido, a educação popular no Brasil e na América Latina tem sua trajetória marcada pela ênfase nas práticas educativas que se desenvolvem fora da escola. Não obstante, a luta dos movimentos populares por escola pública de qualidade vem contribuindo para que seja rompida esta separação estanque, exigindo um lugar efetivo para a educação do povo na escola.

A terceira dificuldade refere-se à pouca importância atribuída historicamente pela sociedade brasileira e, conseqüentemente, pelas políticas públicas do país a esse tipo de ação educativa. Uma quarta dificuldade advém da pouca delimitação da especificidade desse tipo de educação, ou seja, do pouco entendimento sobre as práticas político-pedagógicas, características desse tipo de intervenção social. Outra dificuldade ainda diz respeito à explicitação do termo popular, que qualifica essa educação. Nessa perspectiva, Beisiegel (1982) ressalta que o uso indiscriminado do termo popular para designar apenas as ações no campo educacional voltadas para a população de jovens e adultos termina por diluir o caráter de classe dessas intervenções educativas.

A partir dessas concepções de educação popular, e também em função da análise da natureza dos movimentos sociais realizada anteriormente, compreendemos que o que define a educação popular é o caráter político-pedagógico, assim como seu projeto político-ideológico que, em

última instância, definem-na como uma prática social que, trabalhando fundamentalmente com o conhecimento, tem uma intencionalidade e objetivos políticos, “é indistintamente, um espaço de participação social e um método de ação política” (GAJARDO, 1995, p. 191).

Conforme frisamos, ao longo da nossa história, a literatura sobre a educação popular apresenta concepções distintas quanto à natureza da educação popular. A primeira delas reporta-se à educação popular como aquela destinada à alfabetização de jovens e adultos, concentrando suas atividades no espaço escolar. A segunda reserva à educação popular um caráter exclusivamente transformador, concentrando suas ações predominantemente fora do espaço escolar. A terceira, e mais recente, compreende a educação popular como uma educação política da classe trabalhadora, tanto numa perspectiva emancipatória como de conformação ao *status quo*. Essa concepção advoga serem a escola e a sociedade espaços legítimos de educação popular.

Isso significa que as iniciativas de educação popular, em cada momento histórico, podem se identificar tanto com iniciativas da classe trabalhadora, quanto com o projeto dominante da sociedade. Insistimos que a distinção entre a educação popular e as outras modalidades educacionais localiza-se em sua proposta de “práxis política” direcionada para a efetiva transformação do homem e da sociedade.

Tomando como referência investigativa a luta do movimento de pré-vestibulares populares em prol do acesso ao conhecimento científico e tecnológico, somos instigados a perceber que a educação popular não é mais uma “educação pobre”, no sentido do saber mínimo (alfabetização), para satisfazer a camada social mais pobre. É notório que se coloca, de forma bem mais clara para a classe trabalhadora, a tarefa da educação popular, ou seja, a educação destinada a formar seus novos intelectuais orgânicos⁷ no exato sentido gramsciano.

Com a crescente socialização da participação política na América Latina, e mormente no Brasil, a luta dos movimentos sociais, especialmente aqueles organizados pelos⁸ trabalhadores - movimentos sociais populares, pastorais, sindicais e de partidos políticos de esquerda nos anos 80 -, teve como centro a democracia. Isto fez com que o Brasil saísse do longo período de ditadura militar, iniciado em 1964, com uma sociedade civil “complexa e articulada” (COUTINHO, 2000, p. 88). De acordo com o autor, essa é uma tendência que vem se viabilizando desde os anos 30, ou seja, um processo de ocidentalização de nossa sociedade.⁹

Coutinho também não nega a permanência de traços orientais em nossa sociedade contemporânea, porém ressalta que a ocidentalização com traços específicos da situação brasileira “é há muito tempo a ten-

7 Vale lembrar que, para Gramsci (1971, p. 97), todos os homens são intelectuais, apesar de nem todos exercerem a função de intelectual; por isso mesmo, cada classe gera seus intelectuais, portanto, o intelectual orgânico está estritamente ligado à classe, representando a consciência dessa classe.

8 Criamos as categorias *pelos* e *para* definindo os movimentos sociais criados por iniciativas de fora (para) e movimentos sociais criados pelos grupos inseridos nas demandas.

9 Nas sociedades em processo de ocidentalização, evidencia-se “[...] uma relação equilibrada entre Estado e sociedade civil” (GRAMSCI, p. 1975, In COUTINHO, 2000, p. 88). E nas sociedades com traços orientais “o Estado é tudo e a sociedade civil é primitiva e gelatinosa” (Ibid).

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

Jul-Dez/10

84

dência dominante na vida política e social de nosso país” (2000, p. 89). Essa ocidentalização em nossa sociedade contemporânea deriva-se de dois modelos: o modelo americano e o europeu.¹⁰

De um modo geral, institucionalizados em forma de ONGs e/ou sob a dinâmica de Movimento, os movimentos sociais populares que se consolidaram na década de 1990 tiveram suas ações voltadas para os seguintes campos: 1) Iniciativas coletivas cuja prioridade se volta para ações de melhoria das condições de vida; 2) Lutas no campo institucional; 3) Lutas por melhoria na qualidade de vida e reivindicação de mudanças estruturais na sociedade.

O fortalecimento da sociedade civil dos anos 90 e a redefinição do modelo de ocidentalização da sociedade brasileira, implementada pelos governos neoliberais, se constituem em determinantes significativos no surgimento de novos movimentos sociais urbanos. As iniciativas de pré-vestibulares urbanos caracterizam essas novas formas de organização popular. As ações de pré-vestibulares populares urbanos trazem em seu bojo as contradições decorrentes desses processos político-sociais.

Na década de 1990, as condições econômicas, políticas e sociais que se apresentam para a educação popular não são as mesmas das décadas precedentes. Como síntese do movimento histórico, a educação popular não está imune às transformações e aos projetos societários. Nesse sentido, a concepção de educação popular, enquanto necessidade de um projeto político da classe trabalhadora, continua presente nesta década.

Nos anos 1990, as propostas de educação popular não se limitam às experiências de educação política das massas, ou mesmo à alfabetização de jovens e adultos e ensino supletivo para frações das camadas populares, realizados predominantemente nos espaços não escolares da sociedade civil. Elas se consubstanciam, também, em experiências de escolarização regular, bem como em experiências extraescolares de preparação para a escolarização de nível superior.

Em síntese, podemos apontar três conclusões extraídas das experiências de Educação Popular que se consolidaram na década de 1990, quais sejam: a) tais iniciativas extrapolam os espaços ditos “não formais”, tal como se verificava nas décadas anteriores, e se concentram também nas iniciativas de escolas públicas de caráter popular; b) embora de forma embrionária, demonstram clareza na perspectiva da educação popular vinculada a um projeto popular de desenvolvimento social, em especial no MST; c) ultrapassam, ainda que de forma um tanto incipiente, a formação para o trabalho simples. Elas vêm demandando também a formação para o trabalho complexo. Ou seja, apontam para a necessidade de ir além da educação básica, buscam alcançar o grau superior de formação escolar.

A conclusão toma como parâmetro, sobretudo, as experiências do Movimento de Pré-Vestibulares Populares na década em tela, que apontam para a preocupação dos movimentos populares em lutar por democratização do acesso e permanência das classes populares na educação pública em todos os níveis.

As primeiras experiências de criação de núcleos de pré-vestibulares populares surgem no Brasil na segunda metade da década de 80 e se consolidam na década de 90 do século XX. Originam-se em um cenário econômico, jurídico, político e ético-social de ideologia neoliberal. Essas experiências se desenvolvem em meio a um quadro educacional que, ao mesmo tempo em que indicam expansão das oportunidades escolares para as massas, expressam também as dificuldades das camadas populares de avançar na sua trajetória escolar. Em meio a esse cenário educacional, vão se consolidando experiências de pré-vestibulares populares. Essas experiências contam com o envolvimento dos sujeitos coletivos como a Igreja Católica, os movimentos negro, estudantil, sindical e comunitário.

No Brasil, essas experiências de pré-vestibulares populares situam-se nas áreas urbanas de todo o país e se concentram até então, em sua maioria, na região sudeste brasileira. Duas dessas experiências destacam-se em âmbito nacional por terem servido de referência para a criação das demais. Trata-se da iniciativa surgida no Rio de Janeiro em 1986, ligada ao Sindicato dos Trabalhadores da Universidade Federal do Rio de Janeiro (SINTUFRJ), e da experiência de Salvador (1992), desenvolvida pelo Instituto Educacional e Beneficente Steve Biko. Em 2005 eram aproximadamente 2.000 núcleos de experiências de pré-vestibulares populares espalhados por todo o Brasil (CARVALHO, 2005, p. 12). Estes, apesar da sua diversidade, apresentam no seu interior algumas características comuns.

10 Ocidentalização de tipo americano: na qual a sociedade civil é despolitizada e as lutas sociais são corporativas e particularizadas. Ocidentalização de tipo europeu: É composto por um alto grau de associativismo e de democracia de massas.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

Jul-Dez/10

85

A primeira dessas características diz respeito ao público ao qual se destina. Em geral, todas são iniciativas voltadas para setores, grupos ou frações excluídos socialmente do acesso ao ensino universitário, alunos oriundos predominantemente de escolas públicas. A segunda é o caráter de gratuidade. Na maioria dos núcleos existe apenas a cobrança de uma pequena taxa mensal dos seus participantes, no valor de 10% do salário mínimo nacional, para manutenção de suas estruturas. A terceira característica refere-se ao conteúdo curricular. Há um cuidado especial para que os conteúdos não sejam formalmente trabalhados com vistas a “passar no vestibular”. Recomenda-se que estes sejam tratados criticamente. Na maioria dos núcleos encontra-se a existência de um eixo curricular denominado Cultura e Cidadania, no qual são trabalhados temas de relevância para a construção de um

conhecimento crítico por parte dos participantes, acerca de sua condição de discriminação social.

Apesar desses pontos de confluência, ainda existem vários outros em debate entre os participantes dessas diversas experiências, na discussão sobre o que, de fato, caracteriza essas experiências. Seriam elas pré-vestibulares ou pré-universitárias? Constituem um movimento de educação popular ou um movimento de educação comunitária? E a necessidade de inserir essa temática no processo de lutas por políticas afirmativas.

Há uma preocupação em não se reforçar o vestibular, por se entender que este configura um importante mecanismo de exclusão, no campo educacional. Para evitar este reforço prefere-se a denominação pré-universitário, como afirmação de um direito. Expressa este pensamento a observação do núcleo Pré-Tijuca.

“Para este chegará o dia em que o PVNC não mais existirá pois ele terá alcançado o seu objetivo maior: uma educação digna e igualitária para todos” (Pré-Tijuca, 25/07/99).

O segundo ponto divergente diz respeito à cobrança de contribuição dos participantes e ao recebimento de ajudas financeiras externas. Para alguns a existência de tais itens descharacteriza o caráter popular dessas iniciativas. A gratuidade seria o elemento que delimitaria o caráter popular dessas experiências. Para outros, no entanto, essa delimitação não depende somente da gratuidade, é conseguida através da definição clara de seu projeto político-pedagógico.

Embora não se tenha um estudo do impacto social das experiências de pré-vestibulares populares, existem casos relevantes em todas as regiões do país.

Referências bibliográficas

- ANTUNES, R. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 1. ed. São Paulo: Ed. Boitempo, 1999. [Col. Mundo do Trabalho]
- BEISIEGEL, C. R. Cultura do povo e cultura popular. In VALE, E.; QUEIROZ, J. J. de (Orgs.). *A Cultura do Povo*. São Paulo: Educ., 1982.
- BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. *Dicionário de Política*. Tradução de Carmem C. Varriale. 4. ed., vol.1 e 2. Brasília, DF: Ed. Universidade de Brasília, 1992.
- CARVALHO, J. C. B.; ALVIN FILHO, H.; COSTA, R. (Orgs.). *Cursos pré-vestibulares comunitários: espaços de mediações pedagógicas*. Rio de Janeiro: Ed. PUC, 2005.
- CERRONI, U. *Política: método, teorias, processos, sujeitos, instituições*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CHAUÍ, M. *O nacional e o popular na cultura brasileira: seminários*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- COUTINHO, C. N. *Contra Corrente: ensaio sobre democracia e socialismo*. São Paulo: Cortez, 2000.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. 14. ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1983.
- _____. *Cartas à Guiné-Bissau*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- GARJADO, M. (Comp.). *Teoría y Práctica de la Educación Popular*. OEA- CREFAL- IDRC, Pátzcuaro, 1985.
- GOHN, M. G. *História dos movimentos e lutas sociais: a construção da cidadania dos brasileiros*. São Paulo: Ed. Loyola, 1995.
- _____. *Teoria dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos*. São Paulo: Ed. Loyola, 1997.
- GRAMSCI, A. *Concepção dialética da História*. 3. ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1978.
- _____. *Os intelectuais e as organizações da cultura*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.
- JACOBI, P. *Movimentos sociais e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1989.
- KOWARICK, L. F. Movimentos urbanos no Brasil contemporâneo. In: *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, n.03, v.1. São Paulo, ANPOCS, 1987.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

Jul-Dez/10

87

OLIVEIRA, E. S. *Diferentes sujeitos e novas abordagens da educação popular urbana*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense (UFF).

PALUDO, C. *Educação popular: Brasil anos 90: para além do imobilismo e da crítica, a busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático e popular*. 2000. Tese. (Doutoramento) Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

SADER, E. *Quando novos personagens entram em cena: experiências e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo 1970-1980*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

SCHERER-WARREN, I. *Redes de movimentos sociais*. São Paulo: Loyola, 1993.

SPÓSITO, M. P. *A ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares*. São Paulo: Ed. Hucitec/EDUSP, 1993.

WANDERLEY, L. Apontamentos sobre educação popular. In: *Cultura do Povo*. São Paulo: Ed. Cortez, 1979.