

Movimentos Sociais e Novas Abordagens da Educação Popular Urbana

Elizabeth Serra Oliveira¹

Resumo

Este trabalho pretende analisar a relação dos movimentos sociais com a educação popular no Brasil urbano-industrial. A partir de uma análise da trajetória dos movimentos sociais e dos seus variados significados, traz uma reflexão sobre os diferentes sujeitos envolvidos nesse processo, bem como o conceito de popular. Em seguida, analisamos a influência neoliberal nos movimentos sociais e na educação popular da década de 90. Por fim, apresenta os pré-vestibulares populares como um movimento social de educação popular.

Palavras-chave: Movimentos sociais. Educação popular. Pré-vestibulares populares.

DIFFERENT SUBJECT AND NEW APPROACHES TO URBAN POPULAR EDUCATION

Abstract

This work intends to analyze the relationship between social movements and popular in the urban-industrial Brazil. From an analysis of the trajectory of social movements and their different meanings, reflects upon the different subjects involved in this process, as well as what does the term “popular” mean. Then, based on a reflection on the influence of neoliberal social movements in the 1990s it presents the “popular preparatory college courses” as a social movement for popular education.

Keyword: Social movements-popular education. Popular pre-entry.

¹ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana – Uerj. E-mail: elizabethserraoliveira@gmail.com

A produção científica sobre o caráter contraditório dos movimentos sociais no Brasil possui um considerável acúmulo. Se não vejamos: Jacobi (1989), Torres Ribeiro e Machado da Silva (1985), Kowarick (1987) Scherrer-Warren (1993) Eder Sader (1995), Doimo (1995), Gohn (1997, 1995)².

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 populistas.³ 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 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 indivíduos.⁴ Desde meados da década de 50, 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 no espaço que vai de 1964 a 1974, esses movimentos são obrigados a silenciar e, portanto, buscam se expressar, representados por outros *sujeitos políticos coletivos*,⁵ entre eles a Igreja Católica, especialmente por intermédio de seus grupos progressistas.

² Esse artigo tem como referência a minha dissertação de Mestrado – Universidade Federal Fluminense – Faculdade de Educação, 2001. Diferentes sujeitos e novas abordagens da educação popular urbana.

³ (...) de acordo com Bobbio 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” (Bobbio, 1992, p. 981).

⁴ A socialização da participação política acontece por meio dos sujeitos políticos coletivos, tais como: partido 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 á época (Coutinho, 2000, p. 27).

⁵ Sujeitos políticos coletivos constituem uma categoria do pensamento gramsciano, a qual dá conta do crescente número de organizações sociais surgidas, na sociedade civil, neste século, 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).

Assim, no Brasil pós-70 do século 20, esses movimentos começam a se expressar com maior visibilidade social e assumem a denominação de “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, distingue outra concepção que compreende que a base de ações dessas “redes movimentalistas” (Doimo, 1995) são apenas de ações diretas. Em sua grande maioria, tais movimentos partem de lutas de ações (ou de ações de luta) 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 entre a coerção e a hegemonia. Isto se dá concomitantemente ao processo de consolidação dos sujeitos políticos coletivos.

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 e de suas lutas. De modo geral predomina a polarização que se transformou em marca do pensamento educacional: ou se trata da educação somente por meio da escola ou não se entra nessa discussão.

Freire (1978, 1983, 1997), embora não tenha considerado 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 significa 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*” (Fiori; 1983, p. 8).⁶

No tempo atual, constatamos que LDBEN, Lei nº 9394/96, artigo 1º estabelece como espaço educativo tanto a escola quanto os movimentos sociais, no entanto ainda é visível, na nossa sociedade, uma tentativa de privilegiar a escola como espaço de educação em detrimento das possibilidades educativas dos movimentos sociais.

Embora a escola e os movimentos sociais eduquem de forma específica, ambos têm em comum o sentido político da educação. Cabe, portanto, ressaltar o caráter educativo manifesto nestas experiências, assim como compreender 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 problemático, do nosso ponto de vista, o qual retomaremos a seguir, buscando uma delimitação de concepção, posto que antes de discuti-lo parece pertinente uma breve referência ao termo *popular*.

Partimos, pois, 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) afirma que “*povo é tanto um conjunto de entes naturais humanos, quanto um conjunto de sujeitos políticos*” (p.116). O autor ressalta, ainda, a importância que esses grupos vão adquirindo na vida política (partidos, corpos representativos, associações), assim

⁶ Cf. Ernani Fiori no prefácio à Pedagogia do Oprimido (Freire, 1983).

como na cultura política dos cidadãos que compõem o povo, posto 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 em suas lutas e passa a ser especificado conceitualmente como segmento de classe:

A classe operária, especialmente a industrial; as massas trabalhadoras do campo, (...) a intelectualidade, passível de desenvolver consciência revolucionária. sentido de povo é amplamente recuperado e reelaborado: de clientela cativa, passa a ser vista como aquela que não se deixa cooptar e manipular; de massa amorfa, torna-se coletivo organizado e predisposto à participação continuada na luta por seus interesses (Doimo, 1995, p. 124).

Para Doimo (1995), a ideia de “povo” em geral sempre foi uma ideia imprecisa, de forte tradição populista, sinônimo de alianças de classe e ao acobertamento das suas diferenças fundamentais. Não obstante, com o processo democrático, a referida categoria vai ganhando novo significado.

Nas contribuições dos autores citados distinguimos 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, “povo” “*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. Insistimos que na sociedade capitalista distinguem-se duas classes fundamentais antagônicas:

burguesia e classe trabalhadora, todavia em decorrência da complexidade social crescente, a definição da classe trabalhadora como social fundamental demanda maior amplitude, quer dizer, o momento histórico exige maior abertura conceitual em torno da compreensão de classe social. Hoje, o confronto entre as classes toma novas dimensões a partir da redefinição dos diversos grupos ou camadas que constituem a classe trabalhadora. Classe social é, portanto, uma categoria que se constitui historicamente. Aqui faz-se necessário a abertura de um parêntese para inserir algumas considerações sobre o conceito de classe, uma vez que é um conceito diretamente implicado na definição de educação popular. A educação popular e os movimentos sociais convivem com as contradições do sistema capitalista que produz uma classe que vive do trabalho e outra que detém os meios de produção e produz a cultura do consumo, em que quase tudo torna-se mercadoria.

Na perspectiva de Cerroni (1986), do ponto de vista teórico a noção mais exata, portanto mais útil de classe é aquela que se define por meio da contraposição à ideia de estamento ou camada social. Argumenta o autor que “(...) enquanto o estamento (*stand*) é um grupo social politicamente vinculado, a classe é essencialmente um grupo social com estrutura móvel, no sentido de que o indivíduo que dela não faz parte nela pode ingressar” (p. 119). Ressalta, porém, que um dos componentes relevantes da moderna teoria das classes continua sendo a referência à relação de produção. Assim, a

(...) sociedade com classes móveis separa-se em dois grandes grupos ou classes diferenciados entre si pelo caráter dirigente ou subalterno das funções no que diz respeito à disponibilidade e à gestão dos fundamentais meios de produção (Cerroni, 1986, p. 120-121).

Bobbio (1992), ao se referir ao conceito de classe em Marx, ressalta que, na concepção marxiana, a relação de produção é o referencial da teoria das classes. Logo,

as classes são expressão do modo de produzir da sociedade no sentido de que o próprio modo de produção se define pelas relações que intermedeiam entre as classes sociais, e tais relações dependem da relação das classes com os instrumentos de produção. Numa sociedade em o modo de produção capitalista domine, sem contrastes, em estado puro, as classes se reduziram fundamentalmente a duas: a burguesia (...) e o proletariado (Bobbio, 1992, p. 171).

Como bem lembra o próprio Bobbio, ao falar da perspectiva de classe marxiana é fundamental ter em conta que Marx também destaca que, “*os indivíduos formam uma classe só quando estão comprometidos na luta comum contra uma outra classe*” (Marx, apud Bobbio, 1992, p. 172). 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 Gohn, 1997, p. 177).

Antunes (1999), atualizando o conceito de classe, denomina de “*classe-que-vive-do-trabalho*”, a qual

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 (p. 102).

Voltando ao tema da educação popular, podemos afirmar 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 nessa área.

Assim, muitas são as dificuldades apresentadas nessa conceituação de educação popular. A primeira consiste na dificuldade de recuperarmos uma concepção mais universal de educação, isto é, 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 quanto fora dela.

A segunda dificuldade também se refere à compreensão de formação. 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 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 escassa delimitação da especificidade desse tipo de educação, ou seja, do reduzido entendimento sobre as práticas-político-pedagógicas, características desse tipo de intervenção social. Outra dificuldade, ainda, apresentada na conceituação da educação popular, 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, o que termina por diluir o caráter de classe dessas intervenções educativas. Essa interpretação aponta, segundo o autor, para a compreensão de

uma educação concebida pelas “elites intelectuais” com vistas à preparação da coletividade para a realização de certos fins. É nestas modalidades da “educação do povo” que o processo educativo explicita com maior clareza suas dimensões ideológicas e suas funções de controle social (Beisiegel, 1982, p. 46).

Este mesmo autor, no entanto, argumenta que o conceito de *popular* adquire diferentes significados na medida em que as atividades a ele atribuídas se orientam para os segmentos “populares” da coletividade, e sua condição de classe e às potencialidades transformadoras são inerentes a essa condição (ibid, p. 50).

Wanderley (1986), reforçando essa perspectiva teórico-metodológica na abordagem da educação popular, concebe-a como um trabalho pedagógico voltado para a construção de uma sociedade cujo poder esteja sendo construído pelos segmentos responsáveis pela produção social – os trabalhadores. Tratar-se-ia, então, de uma “*educação sociotransformadora*”. Logo, o elemento distintivo da educação popular em relação às outras modalidades de educação é “*a sua proposta e práxis⁷ direcionadas para a efetiva transformação do homem, da sociedade e do Estado*” (Rodrigues, 1999, p. 21).

A partir dessas concepções de educação popular, e também em virtude 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, a definem como

⁷ Estamos utilizando práxis na concepção marxista, na qual “práxis é toda atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformam-se a si mesmos” (Konder, 1992, p. 128).

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, 1985, 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 quanto numa perspectiva de conformação ao *status quo*. Essa concepção advoga serem a escola e a sociedade espaços legítimos de educação popular.

Isto significa que as iniciativas de educação popular, em cada momento histórico, podem se identificar tanto com iniciativas da classe trabalhadora como com o projeto dominante de 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 à 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 orgânicos*⁸ no exato sentido gramsciano.

⁸ Vale lembrar que para Gramsci 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 (Gramsci, 1971, p. 97).

Neoliberalismo e Movimentos Sociais no Brasil nos Anos 90

Com a crescente socialização da participação política na América Latina, e mormente no Brasil, as lutas dos movimentos sociais, especialmente aqueles organizados *pelos*⁹ trabalhadores – movimentos sociais populares, pastorais, sindicais e de partidos políticos de esquerda nos anos 80 – tiveram 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 este autor, essa é uma tendência que vem se viabilizando desde os anos 30, ou seja, um processo de *ocidentalização* de nossa sociedade.¹⁰

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 tendência 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 modelo *européu*.¹¹

O neoliberalismo brasileiro apresenta traços de *ocidentalização*, no entanto no âmbito dos movimentos sociais observa-se um grande esforço por parte do bloco no poder em desconstruir e cooptar os movimentos sociais organizados *pelos* trabalhadores, movimentos em geral, com características de uma *ocidentalização de tipo europeu*. Além disso, observa-se também uma tentativa de consolidar e legitimar os movimentos sociais organizados *para* os trabalhadores, próprios do processo de *ocidentalização de tipo americano*.

⁹ 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.

¹⁰ Nas sociedades em processo de *ocidentalização* evidencia-se (...) “*uma relação equilibrada entre Estado e sociedade civil*”, (Gramsci, 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).

¹¹ *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.

Este exercício de reorganização dos movimentos sociais pelo bloco no poder dá-se principalmente sob duas formas: pelo estímulo à criação e expansão de Organizações Não Governamentais (ONGs) de caráter filantrópico e de programas de voluntariado. Assim, o “(...) *envolvimento de ONGs e associações filantrópicas, tem criado uma aparência de participação democrática e logrado, inclusive, cooptar direções de movimentos populares*” (Boito, 1999, p. 83).

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 90 tiveram suas ações voltadas para os seguintes campos:

- 1º) Iniciativas coletivas cuja prioridade se volta para ações de melhoria das condições de vida.
- 2º) Lutas no campo institucional.
- 3º) Lutas por melhoria na qualidade de vida e reivindicação por mudanças estruturais na sociedade.

O fortalecimento da sociedade civil dos anos 90 e a redefinição do modelo de ocidentalização da sociedade brasileira, instituída 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.

Educação Popular em Tempos Neoliberais

Na década de 90 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 nessa década. A ideologia neoliberal e seus projetos societal e educacional hegemônicos não conseguiram fazer desaparecer essa necessidade.

Nos anos 90 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 substanciam, também, em experiências de escolarização regular, bem como em experiências extraescolares de preparação para a escolarização de nível superior.

Ao se depararem com o processo de reestruturação produtiva (e sua consequente mudança no conteúdo e na organização do trabalho, bem como no conjunto das relações sociais globais), assim como com o alargamento do processo de socialização da participação política dos tempos de abertura democrática e, ainda, com a hegemonia do ideário neoliberal nos processos sociais, em geral, e especificamente no campo da educação, as concepções de educação popular enfrentam novos desafios.

O primeiro desafio diz respeito à atuação da Igreja Católica. Este sujeito político coletivo, que antes estava vinculado aos movimentos populares e de educação popular em ações predominantemente de alfabetização, começa a perceber que essas ações não respondem mais às demandas educativas dos setores populares. Em documento aprovado na Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (30ª Assembleia Geral, 1992), lê-se:

A educação popular inclui e *transcende os aspectos da pura alfabetização*. (...) A educação popular concebe (...) as relações sociais como lugar privilegiado dos processos educativos. “A família, a Igreja, as associações, os sindicatos, os ambientes de trabalho e estudo e demais espaços de participação política constituem meios para a formação do cidadão consciente” (CNBB, 1992, p. 2).

O segundo desafio consiste no redirecionamento das ações educativas das forças políticas que se dedicam à construção de um projeto contra-hegemônico para a sociedade brasileira. Estes começam a se voltar para processos educativos com vistas à formação de intelectuais de novo tipo: especialistas e dirigentes com patamar superior de educação escolar, o que implica a democratização do acesso à educação superior. Paludo (2000) expressa com propriedade essa nova perspectiva da educação popular, dos segmentos progressistas da sociedade:

(...) para o projeto ir em frente, a alfabetização e a educação de primeiro grau não se mostram suficientes. Por isso, é preciso escolarização de segundo grau e, também, de terceiro. (...) *Em que pese as importantes diferenças entre eles, pautam-se pela concepção de Educação Popular, adequando seus pressupostos e avançando na formação de projetos político-pedagógicos* (grifo nosso).

O terceiro desafio refere-se à compreensão do papel da escola. Hoje, a escola não mais é compreendida apenas como aparelho reprodutor do projeto hegemônico. Isso faz com que as políticas educacionais de vários governos democráticos populares, em especial governos ligados ao Partido dos Trabalhadores, expressem seus projetos educacionais como projetos de educação popular. Assim, a escola pública se apresenta como espaço possível de práticas de educação popular.

O quarto desafio refere-se à opção de alguns movimentos sociais populares, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, em desenvolver projetos de educação popular também nos espaços formais de educação. Esses espaços formais de educação se disseminam a partir das diretrizes gerais de seu projeto de sociedade. “Esses movimentos pensam a educação estrategicamente, isto é, articulada à perspectiva do projeto” (Paludo, 2000, p. 240). Hoje o MST continua com seu trabalho de educação popular enquanto formação política das massas, mas ao mesmo tempo traz essa educação popular para dentro dos espaços formais (escolas oficiais coordenadas pelo MST). São escolas de primeiro e segundo graus e, ainda, uma experiência de educação superior no Paraná que desenvolve cursos em Administração e Gestão em Cooperativismo.

O quinto desafio diz respeito às possibilidades transformadoras da democratização do acesso à educação superior, em tempos de hegemonia da educação neoliberal, na qual se constata o predomínio de uma educação para os pobres permeada por uma compreensão de educação popular com a finalidade de suprir o déficit de escolaridade das camadas populares. Logo, uma educação com caráter apenas compensatório e de conformação de valores neoliberais.

A educação popular nos anos 90 do século passado passa a se consolidar também em temática e ação política de importantes sujeitos políticos coletivos na sociedade, MST e Central Única dos Trabalhadores (CUT).

No âmbito do Estado, *stricto sensu*, a educação popular passa a ser o propósito dos governos ditos democráticos e populares, portanto partem de “uma confiança na possibilidade de construção da escola pública com parâmetros populares. Isto é, pautada pela concepção de Educação Popular” (Ibid.).¹²

Em síntese, podemos apontar para três conclusões extraídas das experiências de educação popular que se consolidaram na década de 90, 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

¹² Essa tese da educação popular na escola pública é uma tese também defendida por Ana Maria do Vale. Na obra *Educação popular na escola pública* (2ª ed., Cortez, 1996), a autora analisa a experiência do Mova-SP. Paludo em sua tese de Doutorado “Educação Popular- Brasil anos 90: para além do imobilismo e da crítica, a busca de alternativas- uma leitura desde o Campo Democrático e Popular. UFRGS, 2000, também nos apresenta inúmeras experiências de EP em gestões de governos democráticos populares, ligados principalmente à Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. Ressalta ainda o “Seminário Estadual de Práticas Pedagógicas das Administrações Populares” (1999), (Belo Horizonte – MG, Icapuí – CE, Belém – PA, Santo André – SP, Distrito Federal, Porto Alegre – RS, Chapecó – SC, Palmeira das Missões – RS, Caxias do Sul – RS, Governo do Estado do RS), do qual participaram mais de 20 organizações dos movimentos sociais populares de natureza diferenciada.

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.

Considerações Finais

Conclui-se que existem grandes complementaridades e semelhanças nos conceitos, nos sujeitos e nas lutas da educação popular e dos movimentos sociais. Aponta-se também o surgimento de novas abordagens e novos sujeitos no contexto da educação popular e dos movimentos sociais urbanos. A conclusão toma como parâmetro, sobretudo, as experiências do Movimento de Pré-Vestibulares Populares na década de 90 do século 20, que apontam para a preocupação, dos movimentos populares, em lutar por educação para as massas trabalhadoras, mas luta não apenas no âmbito da alfabetização e do ensino fundamental. Um dos elementos diferenciais nesse movimento é que ele nasce de iniciativas dos movimentos sociais organizados pelos trabalhadores.

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 20. 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 indica expansão das oportunidades escolares para as massas, expressa também as dificuldades das camadas populares de avançar na sua trajetória escolar.

Constata-se que na última década, devido ao maior grau de urbanização, à maior participação política das massas urbanas, bem como à nova dinâmica da reestruturação produtiva, houve um crescimento significativo da matrícula no ensino Médio. Em meio a esse cenário educacional vão se consolidando

experiências de pré-vestibulares populares. Essas experiências contam com o envolvimento de sujeitos coletivos como a Igreja Católica, os movimentos negro, estudantil, sindical e comunitário.

A Igreja Católica atua por meio da Pastoral do Negro; o Movimento Negro, por sua vez, atua por suas diferentes vertentes; os Movimentos Estudantis passam a acolher nessa década demandas pela democratização do acesso ao ensino superior. Em minoria, o Movimento Sindical e o Movimento Comunitário voltam-se para essas iniciativas de educação popular com o objetivo de renovar e preparar dirigentes, como também de renovar suas formas de atuação.

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 dois mil 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.

A primeira destas 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 valor 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 existe 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, dentre eles a discussão sobre o que, de fato, caracteriza essas experiências. Seriam elas pré-vestibulares ou pré-universitários? Constituem um movimento de educação popular ou um movimento de educação comunitária? Discute-se ainda, 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 Pré-Vestibular para Negros e Carentes – PVNC – não mais existirá, pois ele terá alcançado o seu objetivo maior: uma educação digna e igualitária para todos” (Pré-Tijuca, 25/7/99).

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 descaracteriza o caráter popular dessas iniciativas. A gratuidade seria o elemento que delimitaria o caráter popular dessas experiências. Para outros, no entanto, esta delimitação não depende somente da gratuidade, é obtida por meio 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, indicando a consolidação de um novo movimento de educação popular na luta por democratização e qualidade do acesso de pessoas oriundas das classes populares ao ensino universitário.

Estes movimentos de pré-vestibulares populares nos anos seguintes são os atores principais da luta pela instituição do sistema de cotas para o ingresso de alunos negros e oriundos de escolas públicas nas universidades brasileiras.

Referências

- ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho*: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 1. ed. São Paulo: Ed. Boitempo, 1999. (Coleção Mundo do Trabalho).
- BEISIEGEL, Celso Rui. Cultura do povo e cultura popular. In: VALE, Edênio; QUEIROZ, José J. de (Org.). *A cultura do povo*. São Paulo: Educ, 1982.
- BOBBIO, Norberto. Dicionário de política. Norberto Bobbio, Nicola Matteucci e Gianfranco Pasquino. Trad. Carmem C. Varriale. 4. ed. Brasília, DF: Ed. Universidade de Brasília, 1º e 2º volumes, 1992.
- BOITO, Armando Jr. *Política neoliberalismo e sindicalismo no Brasil*. São Paulo: Ed. Xamã, 1999.
- CARVALHO, José C. Braz; FILHO, Hélcio Alvim; COSTA, Renato (Orgs.). *Cursos pré-vestibulares comunitários*: espaços de mediações pedagógicas. Rio de Janeiro: Ed. PUC, 2005.
- CERRONI, Umberto. *Política*: método – teorias – processos – sujeitos – instituições. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CHAUÍ, Marilena. *O nacional e o popular na cultura brasileira*: seminários. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- COUTINHO, Carlos Nelson. *Contra Corrente*: ensaio sobre democracia e socialismo. São Paulo: Cortez, 2000.
- CNBB. Diretrizes Gerais da Ação Pastoral da Igreja no Brasil. Documentos da CNBB, 5. ed. São Paulo: Ed. Paulinas, 1991.
- FREIRE, Paulo. *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, Marcela (Comp.) *Teoría y Práctica de la Educación Popular*. Pátzcuaro, OEA; Crefal; IDRC, 1985.
- GOHN, Maria da Gloria. *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, Antonio. *Maquiavel, a política e o estado moderno*. Trad. Luis Mário Gazzaneo. 8. ed. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1991.

GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. Trad. Carlos Nelson Coutinho, 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1978.

_____. *Os intelectuais e a organizações da cultura*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

JACOBI, P. *Movimentos sociais e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1989.

KONDER, Leandro. *O futuro da Filosofia da práxis: pensamento de Marx no século XXI*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1992.

KOWARICK, L. F. *Movimentos urbanos no Brasil contemporâneo*. In: *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo: Anpocs, n. 3, vol. 1, 1987.

MACHADO DA SILVA; TORRES RIBEIRO, A. C. *Paradigma e movimento social: por onde vão nossas idéias*. In: *Ciências Sociais Hoje*. São Paulo: Anpocs; Cortez, 1985.

PALUDO, Conceição. *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) – UFRGS, 2000.

RODRIGUES, Luis Dias. *Como se conceitua a educação popular?* In: SCOCUGLIA, Afonso Celso; MELO José Francisco de (Org.). *Educação popular: outros caminhos*. João Pessoa: Ed. Univ. Federal da Paraíba, 1999.

SADER, Eder. *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, Ilse. *Redes de movimentos sociais*. São Paulo: Loyola, 1993.

SPÓSITO, Marília Pontes. *A ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares*. São Paulo: Ed. Hucitec; Edusp, 1993.

TORRES, Rosa Maria. *Discurso e prática em educação popular*. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 1988.

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

_____. *Educar para transformar*. Petrópolis: Vozes, 1986.

Recebido em: 25/10/2010

Aceito em: 23/5/2011