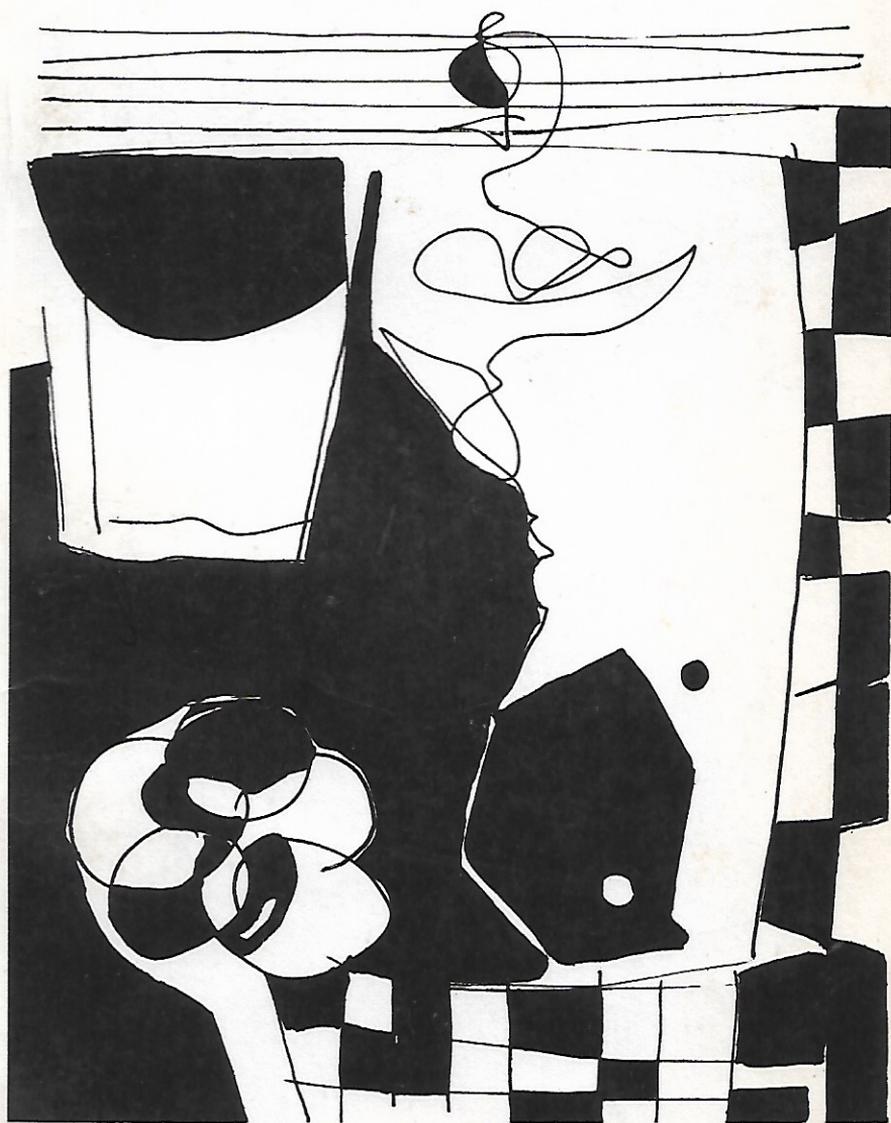


# EDUCAÇÃO & SOCIEDADE 29

Revista Quadrimestral de Ciências da Educação - Jul./1988



---

## **Educação popular: libertação das classes populares ou socialização da verba pública?**

---

*Victor Vincent Valla\**

Esse texto representa um esforço de compreender o fenômeno de educação popular dentro de uma perspectiva histórica. A própria busca de uma compreensão de educação popular já levanta, por si mesmo, a questão de sua própria definição.

Na medida em que amplia-se a investigação do fenômeno historicamente, acreditamos que a definição de educação popular tende a referir as múltiplas propostas que surgem com relação à educação da classe trabalhadora brasileira (cf. Paiva, 1983) <sup>1</sup>.

Como veremos adiante, coloca-se em discussão a possibilidade de que a educação popular seja proposta historicamente por todos os segmentos da sociedade, incluindo parcelas das próprias classes populares (1983: 47-53). É claro para nós que as várias propostas refletem os vários projetos de sociedade de cada setor, não havendo razão, a nosso ver, de reduzir a discussão apenas às propostas que buscam a "transformação da sociedade".

---

\* Universidade Federal Fluminense e Escola Nacional de Saúde Pública.

1. Neste estudo Vanilda demonstra que a preocupação com "educação popular" tem sido constante na parte de setores das classes dominantes, desde o fim do século XIX. Nesse sentido, a educação popular se refere aos primeiros anos da escolaridade das classes populares, isto é, alfabetização e as primeiras noções básicas.

## 1. Os Estados e as condições de vida das classes populares

Possivelmente, um dos problemas com relação à discussão da educação popular seja o de falar dela como ponto de partida. Assim, implicitamente aceita-se a premissa de que a educação popular encerra em si uma discussão que possivelmente tem outras origens. Propomos um outro caminho.

José Álvaro Moisés sugere no seu artigo "O Estado, as contradições urbanas e os movimentos sociais", que a crise da sociedade brasileira ganha novos contornos a partir de 1930 quando se intensifica o processo de industrialização. Com o esforço de incentivar a industrialização, também são incentivados o êxodo rural e a ampliação dos grandes centros urbanos, palcos da produção industrial e da reprodução da força de trabalho. Uma das características da industrialização brasileira é o grande peso de participação do Estado brasileiro na sua construção (cf. Moisés, 1982: 14-29; Oliveira, 1978: 65-76).

A participação do Estado brasileiro na construção e consolidação da industrialização não é apenas nessa fase inicial, mas também se realiza posteriormente através da aplicação de grandes parcelas da verba pública no processo de industrialização via a construção da "infra-estrutura industrial". Assim, ou porque as negociações com o capitalismo internacional exigem esses investimentos, ou porque são uma exigência dos próprios industriais brasileiros, o Estado acaba investindo em terrenos, pontes, estradas, água, esgotos e luz que servem como infraestrutura para o próprio processo industrial (cf. Moisés, 1978).

Um exemplo da infra-estrutura industrial trata-se da indústria automobilística: "O Poder Público norteou seus investimentos, construindo pontes, viadutos, avenidas ou vias expressas, para dar vazão à produção de automóveis que se instalara no país no final da década de 50" (Kowarick, 1982: 36). A obrigação do Estado de dispender grandes somas nessa esfera acaba resultando numa priorização da "expansão dos serviços de produção aos custos do consumo coletivo" (Moisés, 1982), isto é, dos serviços básicos necessários para a reprodução da força de trabalho, tais como transporte público, educação, creches, saneamento básico etc. A relação entre a infra-estrutura industrial e a aplicação da verba pública se intensifica depois de 1964, ou via o processo de facilitar a instalação de indústrias multinacionais, ou pela construção dos grandes projetos (Transamazônica, usinas nucleares, ponte Rio-Niterói etc.).

As condições de vida também se deterioram em função dos grandes contingentes de desempregados e subempregados, uma situação histórica no Brasil que data do século XIX, mas que é agravada nos últimos anos na medida em que a industrialização em processo no Brasil intensifica o uso da tecnologia poupadora de mão-de-obra (cf. Kowarick, 1977). De um lado, o campo expulsa grandes parcelas de mão-de-obra devido à sua precária qualidade de vida. De outro, as áreas urbanas sofrem como consequência um rápido crescimento. Uma das consequências mais contraditórias desse processo é a chamada "urbanização pela expansão da periferia". Quer pela superexploração nos empregos, quer pelo subemprego ou desemprego, grandes contingentes da força de trabalho urbana são obrigados a buscar sua moradia nos terrenos mais baratos onde, freqüentemente não há condições mínimas para sua reprodução diária (transporte, moradia adequada, saneamento básico, ou seja, o consumo coletivo já referido).

A acumulação de capital se faz duplamente nesse tipo de urbanização, pois devido aos grandes contingentes de mão-de-obra sobranes, resulta-se num achatamento dos salários, enquanto os grandes investimentos do Estado na infra-estrutura industrial acabam resultando numa reprodução da força de trabalho de baixo custo (carência do consumo coletivo).

## **2. O "emergir" das classes populares urbanas**

O desenvolvimento do capitalismo no Brasil quase sempre resultou numa reprodução da força de trabalho de baixo custo. Entretanto, na medida em que a questão da presença efetiva das massas no cenário urbano começa a exigir regimes mais democráticos (eleições, voto secreto, 1930-64), a relação do Estado com as massas urbanas se modifica, como se pode ver na passagem do lema "A questão social é uma questão de polícia" ao do "Façamos a revolução antes que o povo a faça" (Moisés, 1978).

O período que se inicia a partir de 1930 representa o projeto das classes dominantes de resolver a crise brasileira, isto é, compensar o declínio em importância da política agrário-exportadora através da intensificação da industrialização.

O que é importante perceber, a nosso ver, é o permanente "emergir" das classes populares urbanas, principalmente depois de 1930.

"Se a pressão popular sobre as estruturas do Estado pode ser apenas sentida pelas minorias dominantes na etapa anterior a 1930, na etapa posterior, ela se tornará rapidamente um dos elementos centrais do processo político, pelo menos no sentido de que as formas de aquisição ou de preservação do poder estarão cada vez mais impregnadas da presença popular" (Weffort, 1980: 67).

É um processo que não corresponde aos exemplos europeus, mais explícitos, mas trata de um ritmo mais gradual onde "os interesses populares passam a contar e o regime, de uma forma ou outra, deve atendê-las. O voto secreto, a grande conquista da revolução de 1930, só 15 anos depois começa a produzir seus frutos. É preciso não perder de vista o significado desta transformação: é a revolução democrática se realizando. Pobre revolução, comparada ao modelo europeu, mas não temos e não teremos outra" (Weffort, 1980: 22).

A própria presença das classes populares na cidade, mesmo sem uma organização coesa, já por si era uma pressão nos governos.

"...O surgimento político das classes populares significou, por um lado, uma dupla pressão sobre as estruturas vigentes: pressão sobre as estruturas do Estado no sentido da ampliação das possibilidades de participação popular na política (em especial através do voto) como também na vida social (direitos sociais, educação etc.), e pressão sobre as estruturas do mercado (também através da pressão sobre o Estado), particularmente no sentido da ampliação das possibilidades de participação no emprego e no consumo. Por outro lado, a emergência política das classes populares importou algum grau de efetiva incorporação aos quadros político-institucionais vigentes, ou seja, significou pressão popular no interior do regime político vigente (Weffort, 1980: 81-2).

Na realidade, os governos brasileiros no período após 1930 ficam imprensados entre as exigências dos capitalismo internacional e nacional e este "emergir" das classes populares urbanas.

"...poder-se-ia dizer que o Estado é duplamente ambíguo nas suas relações com o exterior, porque seu liberalismo e sua reivindicação de soberania estão associadas a uma aliança com o imperialismo, condição que nas situações cruciais (que não são poucas na história da América Latina) impugna tanto a liber-

dade de comércio e a liberdade política como a soberania nacional. Enfim, a classe dos grandes proprietários, se bem tenha podido organizar Estados nacionais, não tem condições para formular ou permitir que se efetive historicamente um ideal de Nação desvinculado da produção para o mercado externo. E o Estado é também ambíguo em suas relações internas, pois esta liberal-democracia e esta Nação sob hegemonia oligárquica não podem tornar-se efetivas para o conjunto do país já que, para incluírem todos os demais grupos sociais, se fariam necessárias alterações nos próprios fundamentos da estrutura de poder e nas relações de produções em que ela se apóia (Weffort, 1980: 112-3).

A nova burguesia industrial, que busca implementar seu projeto, não alcança a hegemonia necessária face às burguesias agrária e bancária, desta forma, procurando um compromisso com as massas urbanas que viabilizaria suas propostas (cf. Moisés, 1978; Weffort, 1980).

Essa relação, freqüentemente denominada de "populismo", se de um lado pressupõe uma manipulação das massas através de concessões parciais de benefícios materiais, de outro só conta com a adesão das massas porque estimula a expressão das suas insatisfações através de mobilizações (cf. Moisés, 1978; Weffort, 1980).

No interior desse quadro mais amplo, isto é, as exigências dos capitalismo internacional e nacional e as das classes populares urbanas, surgem as políticas populistas, que se de um lado incorporam as classes populares no sistema econômico e político, também permitem que as insatisfações das classes populares sejam expressas publicamente, dessa forma pressionando o sistema de uma forma permanente (cf. Moisés, 1978; Weffort, 1980).

O que nos parece importante acentuar em torno dessa questão é que as massas vêm ganhando tal relevância que "talvez se possa afirmar, particularmente depois de 1945, que apareceram como a principal fonte de legitimidade do regime" (Moisés, 1978; Weffort, 1980). Legitimam os regimes após 1945, porque sem sua presença nenhum dos setores da classe dirigente teria condições de exercer o mandato. Assim é construída uma aliança interclassista, onde a manipulação de uma parte das massas permite que os seus interesses reais sejam expressados (cf. Moisés, 1978; Weffort, 1980). Ou seja, na medida em que promete e até entrega em parte alguns benefícios materiais,

legítima e consolida esses benefícios parciais como sendo de todos.

O que fica patente nessa discussão é que as classes populares, neste "emergir", se tornam o eixo da atenção de todos os setores da sociedade, no sentido de "lidar com esse novo ator" do cenário político brasileiro. Nesse sentido, achamos que se explicita uma disputa pela adesão das classes populares a diferentes propostas políticas. Não queremos negar essa disputa ainda no final do século XIX, mas propomos que já se tornou mais nítida e sistemática na medida em que a presença das classes populares também se tornou mais exigente e permanente.

### 3. A "cidadania" como questão de sobrevivência

Como se explica as causas dessas pressões das classes populares urbanas? Como já foi visto no início desse trabalho, colocamos a origem como sendo a oposição entre a infra-estrutura industrial e o consumo coletivo, ou seja, na medida em que o Estado assume para si a tarefa da industrialização do Brasil, e posteriormente serve de suporte para o capital estrangeiro, o consumo coletivo é relegado a segundo plano, sendo que tem caráter público o capital investido pelo Estado (cf. Oliveira, 1978; Moisés, 1978).

Nesse sentido, na medida em que o Estado exige para si a tarefa de "provedor único" dentro de uma relação autoritária com a população, acaba também sendo identificado como alvo dos movimentos sociais que surgem para exigir um consumo coletivo adequado (cf. Moisés, 1978). Assim, o Estado tende a querer ser o único que decide como gastar os impostos, podendo, dessa forma, satisfazer, de acordo com seus interesses, as exigências externas e internas; mas, ao mesmo tempo, na medida em que tende a secundarizar o consumo coletivo nessas aplicações, se torna o objeto único das reivindicações da população.

Nesse ato de reivindicar o que já é do seu direito — o retorno dos seus impostos via os serviços básicos — as classes populares urbanas vão definindo também sua forma peculiar de cidadania. Parece-nos um ponto importante, pois a discussão de cidadania tende a ser socializada no Brasil nos moldes da concepção dos países de capitalismo avançado. Weffort chama a atenção para este ponto:

"De modo algum se pode estabelecer alguma semelhança importante entre essas massas e as massas 'satisfeitas' dos países avançados. O parâmetro básico para compreendermos o comportamento político destas massas não é a abundância mas a escassez" (Weffort, 1980: 55).

Assim, há diferenças substanciais nas duas concepções. A cidadania dos países do capitalismo avançado pressupõe o grosso das necessidades básicas da população satisfeitas, e, por essa razão, sugere uma postura de "vigilância", onde a "garantia do já assegurado" é vigiada para não ser modificada. Mas no caso das classes populares urbanas do Brasil, como "vigiar" o que não usufrui?

A maioria das classes populares urbanas não somente não são atendidas no que toca aos serviços básicos, mas a conquista desses serviços básicos é uma questão de ação coletiva e, de certa forma, da sua própria sobrevivência. Ação coletiva porque a própria postura do Estado e a própria inserção do Brasil no sistema de capitalismo internacional tem demonstrado que a consequência dessa postura e dessa inserção é a secundarização, quando não desprezo, dessas necessidades básicas da população trabalhadora. Trata-se também de uma questão de "sobrevivência" para muitos, pois a ausência de um saneamento básico adequado, por exemplo, se traduz por uma mortalidade infantil elevadíssima. Lúcio Kowarick quando se refere à auto-construção de moradia observa que a "produção da moradia acaba por exigir sacrifícios que ultrapassam os limites da dilapidação do trabalho, enquanto extensão da jornada empregatícia e enquanto sua utilização nas horas de lazer à execução das tarefas de construção. Reduz-se, mesmo o próprio consumo básico, destinado a garantir a subsistência física dos indivíduos, na medida em que, preponderantemente, as famílias de baixa renda pouco podem alocar do seu orçamento em consumo supérfluo" (cf. Kowarick, 1977: 30-40).

#### **4. As classes populares urbanas e a educação popular**

O que nos parece importante salientar nessa parte do texto é que essa presença mais exigente das massas urbanas é percebida pelos representantes de todos os setores da sociedade, ou seja, do Estado, da Igreja, da burguesia industrial, da pequena indústria e da própria classe trabalhadora. Todos os setores elaboram propostas para as classes populares que explícita ou implicitamente revelam um projeto para a sociedade brasileira e o lugar dessas classes populares nesse projeto.

No início do século XX há uma preocupação por parte das autoridades governamentais e militares que a alta taxa de analfabetismo fosse responsável pela falta do "progresso" e pelas doenças da população e, particularmente, em relação ao serviço militar obrigatório. Contraditoriamente, essa preocupação dos militares reflete no incentivo à expansão do ensino básico (cf. Paiva, 1983: 96-7).

A associação que se fazia nessa época entre "ignorância e doença" levanta de passagem a questão de educação e saúde. É bem provável que as primeiras práticas de educação popular, num sentido mais organizado, foram desenvolvidas pelas autoridades governamentais via sua preocupação com a higienização das classes populares (cf. Costa, 1979; Cardoso Melo, 1979).

Seja para "sanear as classes populares" das suas doenças, seja para garantir a "segurança nacional", ao mesmo tempo a alfabetização e o ensino básico são instrumentos que a burguesia industrial lança mão para se fortalecer contra as oligarquias agrárias (cf. Paiva, 1983). Assim, argumentava a burguesia industrial que se atingiria o progresso via a industrialização, e nesse sentido era necessário extirpar o analfabetismo como um peso morto contra o progresso e a civilização (cf. Paiva, 1983). Por "ocasião das reformas de ensino estaduais dos anos 20 e 30", a expressão "educação popular" foi uma constante, significando "o ensino gratuito e universal através da escola pública", na realidade, "um ensino facilitado para as crianças e de segunda mão para os adolescentes e adultos" (Paiva, 1983).

Depois de 1945 a expansão e o processo de consolidação do capitalismo no Brasil, via a intensificação da industrialização e urbanização, fez com que essa preocupação do ensino universal lançasse mão também da extensão rural, desenvolvimentos de comunidades, educação de base e educação de adultos. A educação rural é proposta como forma de conter o êxodo rural e a educação profissionalizante como meio de preparar a mão-de-obra e solucionar a questão social (cf. Valla, 1983). Na realidade, propostas que refletem exigências econômicas e projetos políticos, oriundas dos grupos dominantes, nacional e internacional, preocupados com a miséria e a ameaça comunista.

O período de 1958 a 1964 é visto hoje como a fase em que a educação popular se demonstrou mais política, fazendo parte de uma proposta ampla da época de preparar a população trabalhadora para um capitalismo nacional e autônomo. A mesma proposta, inclusive, servia às finalidades políticas de grupos di-

ferentes, assim, por exemplo, o método Paulo Freire, que surgiu nessa época e foi amplamente divulgado, possuía um conteúdo que era "capaz de servir tanto a programas promovidos por líderes políticos populistas tradicionais como aos integrantes das frentes nordestinas que assumiram nítida posição de esquerda, porque no período final do Governo Goulart as reformas de base unificaram os objetivos imediatos das forças nacionalistas e populistas das mais variadas tendências e a sua defesa era claramente percebida na explicação do método" (Paiva, 1980: 26-9; Beisiegel, 1984: 61-84).

As grandes exigências para uma educação popular fora da escola antes de 1964 — alfabetização de adultos, a própria falta de escolas para as crianças, por exemplo —, complementado por um controle rígido das escolas públicas durante os anos da ditadura, contribuíram para com a concepção de educação popular que se define como sendo dos interesses populares. Durante o período de repressão política o termo educação popular também significava quase toda espécie de contato com a classe trabalhadora, as atividades desenvolvidas, educativas ou não. Essa espécie de "escudo" acabou "emprestando" ao termo "educação popular" um sentido de um trabalho educativo com a classe trabalhadora desenvolvida por aqueles militantes que tinham clareza dos "interesses populares". Tal fenômeno levou Celso Beisiegel a comentar: "A educação popular só tinha sentido enquanto discussão sobre os interesses populares na educação (...) se restringia àquela educação praticada pelos únicos intérpretes credenciados dos interesses: eles mesmos (...). Depois de 1964 advogam a restrição da abrangência do conceito de educação popular: o que gostariam que a educação popular viesse a ser e não aquilo que ela realmente é" (Beisiegel, 1984: 72-3).

## Conclusão

A origem desse texto está relacionada com uma polêmica que, de uma forma ou de outra, ficava implícita no interior do debate sobre o lugar da educação popular — na escola pública, nos programas comunitários ou em outras formas de educação não-formal. A polêmica implícita trata da afirmação de que a educação popular não somente trata de formas de educação não-formal, mas também é uma educação que visa a libertação da população trabalhadora e a transformação da sociedade brasileira. Neste raciocínio, outras formas de educação, sejam formais

ou não-formais, se não tiverem essa proposta de transformação e libertação, não tratam de educação popular.

Essa postura de definir a educação popular parece que tem sua origem nos grupos cristãos que desenvolvem trabalhos educativos com a população brasileira, principalmente a partir dos tempos da década dos anos 50 (cf. Paiva, 1983). De acordo com estudos já desenvolvidos, o período de 1958 a 1964 reforçou essa postura. Durante o período da repressão, grupos políticos, pertencentes a agremiações clandestinas ou não, utilizaram o termo "educação popular", como já foi mencionado no texto, como maneira de encobrir trabalho político com as classes trabalhadoras ou como formas de indicar o que esse trabalho desenvolvido tendia a ser.

Uma das fraquezas dessa postura parece ser de que é construída essencialmente na força de vontade e na intencionalidade do educador. Ademais, diante das várias propostas políticas de grupos políticos da oposição que pretendem uma transformação da sociedade brasileira, como é que se verifica qual é o grupo que realmente desenvolve uma educação popular? Tudo indica que, se as propostas políticas são diferentes, justamente porque há a certeza de que todas as propostas não são suficientes para a transformação da sociedade e a libertação da população trabalhadora, como saber qual é a educação popular "correta"?

Ou será que essa polêmica trata de uma falsa questão? Será que essa discussão não trata de uma nova versão do "entusiasmo pela educação", onde há "uma supervalorização da educação como fator capaz de solucionar todos os demais problemas da Nação"? (Paiva, 1983: 28). Ou seja, como foi afirmado na introdução deste texto, o ponto de partida da discussão acaba sendo a educação (neste caso, a educação popular) e não a sociedade dentro da qual se insere esse processo educativo.

Voltando ao fenômeno do "emergir" das classes populares urbanas na cena política, foi colocado que neste processo teria surgido uma disputa das várias forças políticas para a adesão das classes populares as suas propostas. Entende-se, neste sentido, que todas as forças políticas elaboram, de uma forma ou de outra, programas, formais e informais, de educação popular. Celso de Rui Beisiegel chama a atenção, no entanto, para o fato de que dificilmente poderia ter havido propostas de educação popular durante a História da República, a não ser via os esforços do Estado.

“No Brasil, as instituições dedicadas à educação comum desenvolveram-se principalmente sob a iniciativa do Poder Público. Por muito tempo procurou-se alcançar sobretudo a criança: era preciso formar adequadamente na criança o futuro cidadão adulto. Depois, na última etapa do Estado Novo e, em seguida, após 1945, o Estado veio estendendo a educação comum também aos adultos iletrados. No final da década de 50 e, principalmente, nos primeiros anos da década de 60, esta educação fundamental comum, sobretudo a dirigida a adultos, começou a ser progressivamente problematizada, passando a reproduzir, no interior do processo educativo, o confronto entre as diversas concepções que então disputavam a direção da sociedade. Datam exatamente desse período algumas experiências de grande importância tanto para a prática quanto para a teoria da educação popular. Entre elas, as empreendidas no âmbito de movimentos tais como a Campanha ‘de pé no chão também se aprende a ler’, o ‘Movimento de educação de base’ (MEB), o ‘Movimento de cultura popular’ (MCP) do Recife, os ‘Centros populares de cultura’ (CPC) e o ‘Programa nacional de alfabetização’” (Beisiegel, 1984: 72-3).

É interessante verificar que justamente nas épocas quando se dedica mais atenção à educação da população trabalhadora (1958-1964; 1982-85), é que se vê a hegemonia do Estado na direção e no seu financiamento. Mas, ao mesmo tempo, certamente não há consenso, nem de longe, dos vários grupos interessados em educação popular sobre as características “transformadoras e libertadoras” dos programas do período pré-64, nem, tampouco, mais recentemente nos programas educacionais, estaduais e municipais dos governos do Rio de Janeiro e de São Paulo (1982-1986).

Tais conclusões podem nos ajudar a perceber que, indistintamente de uma pedagogia de “entusiasmo pela educação”, a transformação de uma sociedade e a libertação de uma população trabalhadora oprimida não surge essencialmente de uma proposta educativa, qualquer que seja. Nesse sentido, a fase da História do Brasil que vivemos nos permite ver que os movimentos sociais mais progressistas passam pelos eixos da cidadania, isto é, o uso e controle da verba pública via a distribuição igualitária dos serviços básicos.

Em última análise, a disputa pela adesão da classe trabalhadora, da qual se falou na primeira parte deste texto, trata, na realidade, de acordo com a proposta política, de uma disputa

pela privatização ou socialização da verba pública. Tudo indica que a relação com a educação popular é a de ver em que medida a escola pública ou outras formas de educação podem contribuir para uma maior socialização da verba pública a partir das pressões e reivindicações dos setores organizados populares (sindicatos, partidos políticos, associações profissionais e de moradores).

Nesse prisma de verba pública e serviços básicos, é claro que a questão de educação se refere à escola pública e sua universalização para a população brasileira (para uma discussão mais ampla deste ponto, cf. Cunha, 1985).

Para aqueles que não se relacionam diretamente com a escola pública do primeiro grau, mas se interessam por educação popular, Beisiegel nos oferece uma sugestão de como se faz essa ponte entre os serviços básicos (escola pública, posto de saúde, saneamento básico, luz, transporte público) e a educação popular, e, neste particular, com o serviço básico da escola pública.

“Mas não é proibido sugerir, por exemplo, que os movimentos da educação popular ‘não institucionalizada’, os sindicatos, as comunidades eclesiais de base, os partidos políticos, bem como todos os demais recursos de ação junto às camadas populares incluam, entre os objetivos centrais de suas atividades, a reflexão crítica de todos, educandos e educadores, intelectuais e homens do povo, sobre a natureza e a qualidade do ensino desenvolvido na escola pública. Questões tais como o *processo de exclusão escolar*, as dificuldades de *acesso à vaga ou mesmo sua inexistência*, os *conteúdos do ensino*, a *qualidade do ensino*, a *frustração das expectativas populares de ascensão social*, as *representações ideológicas* legitimadoras das desigualdades reinantes, a crescente *burocratização*, o *autoritarismo*, a própria *‘inculcação’*, e tantos outros traços negativos apontados, pela teoria, na organização e no funcionamento do ensino público são problemas que interessam diretamente às camadas populares, podem ser examinados, criticamente, junto com elas” (Beisiegel, 1984: 83).

## Bibliografia

- BEISIEGEL, Celso de Rui. Ensino público e educação popular. In: PAIVA, Vanilda P. (org.). *Perspectivas e dilemas da educação popular*. Rio de Janeiro, Graal, 1984.
- CARDOSO MELO, Joaquim Alberto. Educação sanitária — uma visão crítica. *Cadernos Cedes*, São Paulo, Cortez/Cedes, n.º 4, 1984.

- COSTA, Nilson do Rosário. Estado, Educação e saúde — a higiene da vida cotidiana. *Cadernos Cedes*, São Paulo, Cortez/Cedes, n.º 4, 1984.
- CUNHA, Luis Antonio (org.). *Escola pública, escola particular e a democratização do ensino*. São Paulo, Cortez, 1982.
- KOWARICK, Lúcio. O preço do progresso: crescimento econômico, pauperização e espoliação urbana: *In: Cidade, povo e poder*. Rio de Janeiro, Paz e Terra/Cedec, 1982.
- MOISÉS, José Álvaro. *Greve de massa e crise política; estudo da greve dos 300 mil em São Paulo, 1953-1954*. São Paulo, Pólis, 1978.
- . O Estado, as contradições urbanas e os movimentos sociais. *In: Cidade, povo e poder*. Rio de Janeiro, Paz e Terra/Cedec, 1982.
- OLIVEIRA, Francisco de. Acumulação monopolista, Estado e urbanização: a nova qualidade do conflito de classes. *In: Contradições urbanas e movimentos sociais*. 2.ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra/Cedec, 1978.
- PAIVA, Vanilda P. *Educação popular e educação de adultos*. 2.ª ed., São Paulo, Loyola, 1983.
- . *Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira/Edições UFC, 1980.
- VALLA, Victor Vincent. Algumas considerações sobre a questão da educação popular. *Revista da Faculdade de Educação*. Niterói-RJ, UFE, ano 10 (1-2), jan.-jul., jul.-dez., 1983.
- WEFFORT, Francisco. *O populismo na política brasileira*. 2.ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980.