

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
CAMPUS DE MARÍLIA**

MIKE CERIANI DE OLIVEIRA GOMES

**PROJETO EDUCACIONAL DO MOVIMENTO EVITA DA ARGENTINA PARA OS
BACHILLERATOS POPULARES E OFICINAS DE EDUCAÇÃO POPULAR:
GESTÃO E FORMAÇÃO POLÍTICA**

Marília – 2023

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
CAMPUS DE MARÍLIA**

MIKE CERIANI DE OLIVEIRA GOMES

**PROJETO EDUCACIONAL DO MOVIMENTO EVITA DA ARGENTINA PARA OS
BACHILLERATOS POPULARES E OFICINAS DE EDUCAÇÃO POPULAR:
GESTÃO E FORMAÇÃO POLÍTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais.

Orientadora: Profa. Dra. Neusa Maria Dal Ri

Financiamento: CAPES – PROEX

Marília – 2023

G633p

Gomes, Mike Ceriani de Oliveira

PROJETO EDUCACIONAL DO MOVIMENTO EVITA DA
ARGENTINA PARA OS BACHILLERATOS POPULARES E
OFICINAS DE EDUCAÇÃO POPULAR : GESTÃO E FORMAÇÃO
POLÍTICA / Mike Ceriani de Oliveira Gomes. -- Marília, 2023
158 p. : il., tabs., fotos

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Orientadora: Neusa Maria Dal Ri

1. Bachilleratos Populares. 2. Movimento Evita. 3. Gestão e
Formação Política. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de
Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

MIKE CERIANI DE OLIVEIRA GOMES

**PROJETO EDUCACIONAL DO MOVIMENTO EVITA DA ARGENTINA PARA OS
BACHILLERATOS POPULARES E OFICINAS DE EDUCAÇÃO POPULAR:
GESTÃO E FORMAÇÃO POLÍTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais.

BANCA EXAMINADORA:

Orientadora: Profa. Dra. Neusa Maria Dal Ri
Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP/Marília

Examinador: Prof. Dr. Henrique Tahan Novaes
Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP/Marília

Examinador: Prof. Dr. José Deribaldo Gomes dos Santos
Faculdade de Educação Ciências e Letras do Sertão Central – UECE/Quixadá

Marília, 02 de março de 2023.

Às educadoras e educadores populares latino-americanos.

AGRADECIMENTOS

Muitos são os fatores, organizações e pessoas que contribuíram para a construção desta pesquisa nesses dois anos, e grande também é toda a bagagem adquirida até o processo seletivo. Assim sendo, buscarei agradecer a todos/as, mas com a certeza de que haverá esquecimentos e vontade de editar este documento depois de publicado, portanto, antecipo os eventuais pedidos de desculpas às faltas de menções.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. Me recordo muito bem que no Exame Geral de Qualificação estendi meus sinceros desejos de que a CAPES fosse parar em mãos melhores em um futuro não muito distante. Eis que antes de concluir minha pesquisa pude presenciá-lo. Que mais pesquisadoras e pesquisadores possam usufruir dela com mais qualidade e dignidade!

Agradeço à minha querida mãe, Maura, pelo suporte das mais diversas dimensões nesse processo que tanto exige de nós, pesquisadores em formação.

Agradeço à professora Neusa Maria Dal Ri pela orientação. Sei que foi necessária paciência para tanto, e de minha parte enfatizo que valeu a pena. Acredito que é algo natural concluir um mestrado esperando ter feito mais, por outro lado, chegamos a um resultado que não imaginei alcançar e a isso credito o esforço de minha estimada orientadora. Para além da dissertação, também levarei um amadurecimento intelectual pelo qual sempre serei grato.

Aqui cabe um espaço mais do que especial para agradecer as apreciações e valiosíssimas sugestões dos professores Henrique Tahan Novaes e José Deribaldo Gomes dos Santos. Do Exame Geral de Qualificação até a defesa seus comentários foram muito úteis não somente para melhorar a dissertação, mas também para futuras pesquisas.

A todas e todos professores e colegas de disciplinas agradeço muito. Em maior ou menor grau, lhes devo uma larga expansão de meus horizontes. Muito obrigado, professor Carlos Brandão, professora Graziela Abdian, professora Raquel Barbosa, professor Sergio Annibal, professora Daniela Garcia, professora Neusa (duas vezes mais), professor Julio Cesar Torres e professor Henrique Novaes (uma vez mais)! Para fechar com chave de diamante, agradeço muito ao professor José Carlos Miguel, com quem tive minha primeira aula no PPGE e sem sombra de dúvida não poderia ter sido melhor.

Agradeço muito a todas e todos os membros do Grupo de Pesquisa Organizações e Democracia (GPOD) pelas riquíssimas discussões, às quais também credito uma considerável parte de meu amadurecimento. Começo pelo professor Cláudio Rodrigues da Silva, que junto

ao professor Julio Cesar Torres e à professora Tânia Brabo participou da banca examinadora no Seminário de Pesquisa do PPGE onde expus meu projeto pela primeira vez. Sua participação, como a dos demais professores, foi muito enriquecedora, me fez analisar de forma mais crítica minha redação e certamente me fez pensar no que ainda escreverei.

Ainda do GPOD, agradeço aos meus colegas que integram o grupo de comunicação: Bruna, Jaqueline, Júlio, Mônica e Victor. Vejo nesse grupo potencial para de alguma maneira democratizar o conhecimento produzido na academia, algo pelo que prezo muito.

Não posso encerrar os agradecimentos aos membros do GPOD sem fazer as menções necessárias a colegas como Luis Barcellos, com quem conversei bastante antes mesmo de me inscrever no processo seletivo do PPGE e que me sanou muitas dúvidas; Sheila Nunes Pereira, pelas horas de conversas e explicações sobre diversos temas, coisa que ela fazia com notável satisfação, ainda que às vezes estivesse enfrentando dores; Mônica Galhego Sampaio, pelas horas de conversas acerca de temas úteis e inúteis (acho que nem na academia é recomendado ser acadêmico o tempo todo); e Bruna Oliveira Martins, psicóloga que talvez tenha que me atender em um eventual ingresso no doutorado. A estes/as e a tantos outros, muito obrigado!

Em minha trajetória no Mestrado do PPGE também considero muito importante a enriquecedora experiência que vivenciei na Comissão de Bolsas, portanto, agradeço pelas conversas e reuniões com os membros, projetos etc. Muitos foram os alunos atendidos pela Comissão enquanto lá estive, e cada dúvida esclarecida e orientação dada me gerava bastante satisfação por fazer parte do desenvolvimento da Comissão e do Programa como um todo, e quem depende ou já dependeu de bolsa sabe o valor disso tudo.

Na sequência, agradeço em especial à minha colega de Comissão Mariana Alves de Sousa, que quando ainda participava da mesma deu início a um trabalho mais do que necessário de justiça social, com o qual aprendi muito e do qual germinam e irão germinar novas sementes. Também agradeço à colega Thamiris Slanzon de Carvalho pela introdução à Comissão de Bolsas e ao funcionamento do Programa – o PPGE deve muito a ela.

De modo geral, agradeço aos funcionários da FFC que possibilitam nossa permanência com os trabalhos necessários em setores operacionais e administrativos. Como não consigo fazer menção a todas e todos, destaco nomes com quem já tive alguma proximidade: Paulo, Adilson e Aline.

Destaco que a realização desta pesquisa não seria possível sem a valiosa contribuição de pessoas e organizações externas a UNESP, por isso, encerro esta seção de agradecimentos

com as merecidas menções aos professores de oficinas de educação popular da Argentina, dos Bachilleratos Populares, militantes do Movimiento Evita etc.

Agradeço muito ao *cumpa* Facundo Ceballos que me ensinou muito sobre o Movimiento Evita e sobre o Peronismo, me ajudando também a filtrar o riquíssimo acervo de documentos e artigos selecionados para análises. Facu me apresentou Lucía “Lula” Zanin, educadora popular atuante em oficinas do Evita e ex-professora de Bachilleratos populares a quem também agradeço. As horas de conversas com Lucía me ajudaram a compreender um pouco da educação popular em Buenos Aires, as oficinas e os Bachilleratos Populares, o que foi um combustível para que eu levasse minha pesquisa adiante.

Agradeço também às educadoras e educadores dos Bachis que de forma desinteressada cederam seu precioso tempo para as entrevistas, sem as quais o resultado da pesquisa estaria comprometido, começando pelo professor Fernando Nahuel Casademunt, que foi minha ponte de conexão a todas e todos os demais. Muito obrigado!

Agradeço a toda equipe do Bachillerato Popular Raymundo Gleyzer, pelo acolhimento nas duas vezes que estive na Cidade de Buenos Aires entre o início e a conclusão da pesquisa. Sou muito grato à professora e minha amiga Naty, ao Wally, à Marita, aos estudantes e egressos pelos depoimentos, aos demais trabalhadores do Bachi que lá se graduaram, mas que de lá não saíram e fazem com que peguemos amor pelo espaço, como o *pibe* boliviano cujo nome não recordo, ainda que sim, recordo seus deliciosos pãezinhos caseiros, e a *hermosa señora* da administração cujo trabalho final consiste em concretizar sonhos.

Por fim, agradeço à professora Julia Parody e ao professor Emmanuel Millán do Bachillerado Popular Trama XXI. Infelizmente estavam em recesso escolar nas duas vezes em que estive na cidade, mas espero logo estar de volta e conhecer a organização, assim como tantas outras.

Seamos la pesadilla de los que pretenden arrebatarnos los sueños

Che Guevara

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo principal analisar o projeto educacional do Movimento Evita para os Bachilleratos Populares argentinos e oficinas formativas organizados pela e para a classe trabalhadora, sob direção do Movimento, em especial no que se refere à formação política e à organização da gestão dos espaços educativos. Os Bachilleratos Populares são escolas públicas, populares e autônomas que surgiram nas Empresas Recuperadas por Trabalhadores na Argentina, mantendo os mesmos princípios de organização e autogestão das empresas. Os objetivos específicos foram discutir o contexto político e econômico argentino que deu origem aos movimentos sociais *piqueteros*, e que contemplam o Movimento Evita; analisar o processo gestor de Bachilleratos Populares e das oficinas formativas; analisar as características da gestão e do currículo de Bachilleratos Populares argentinos e das oficinas de educação popular, em especial as relacionadas à formação política de trabalhadores. Os procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa foram as pesquisas bibliográfica, documental e empírica. Para a realização da pesquisa bibliográfica foram levantados, selecionados e interpretados livros, artigos científicos, monografias, dissertações e teses concernentes aos temas analisados, em especial, movimentos sociais argentinos com foco no Movimento Evita e suas bases ideológicas, Bachilleratos Populares argentinos e oficinas formativas. A pesquisa documental ocorreu pelo levantamento e interpretação de documentos do Movimento e da legislação argentina. A pesquisa empírica foi realizada por meio da aplicação de seis entrevistas com educadores do Movimento Evita atuantes em quatro Bachilleratos Populares. Concluiu-se que os Bachilleratos Populares representam uma parte constitutiva do macroprojeto da Secretaria de Educação do Movimento Evita, tendo eles uma importância fundamental para sua militância e atuação nos bairros populares argentinos. O Movimento Evita oferece significativas contribuições para os Bachilleratos Populares para a superação de algumas contradições, atendendo uma parcela da classe trabalhadora excluída da escola pública estatal e proporcionando diplomação do ensino secundário e formação política.

Palavras-chave: Bachilleratos Populares; Movimento Evita; Gestão e formação política.

ABSTRACT

This research aims to analyze the educational project of the Evita Movement for the Bachilleratos Populares in Argentina and training workshops organized by and for the working class, under the direction of the Movement, in particular with regard to political training and the organization of the management of educational spaces. Bachilleratos Populares are public, popular and autonomous schools that emerged in the Companies Recovered by Workers in Argentina, maintaining the same principles of organization and self-management of the companies. The specific objectives were discussing the Argentinean political and economic context that gave rise to the social movements known as *piqueteros*, which include the Evita Movement; analyzing the management process of Bachilleratos Populares and training workshops; analyzing the characteristics of the management and curriculum of Argentinean Bachilleratos Populares and popular education workshops, especially those related to the political formation of workers. The methodological procedures used in this research were bibliographical, documentary and empirical research. In order to carry out the bibliographical research, books, scientific articles, monographs, dissertations and theses related to the analyzed themes were surveyed, selected and interpreted, in particular, Argentine social movements with a focus on the Evita Movement and its ideological bases, Bachilleratos Populares in Argentina and training workshops. The documentary research was carried out by surveying and interpreting documents from the Movement and Argentine legislation. The empirical research was carried out through the application of six interviews with educators from Evita Movement who work in four Bachilleratos Populares. It was concluded that the Bachilleratos Populares represent a constitutive part of the macroproject of the Secretariat of Education of the Evita Movement, having a fundamental importance for its militancy and performance in popular Argentinean neighborhoods. Evita Movement offers significant contributions to the Bachilleratos Populares in overcoming some contradictions, serving a portion of the working class excluded from state public schools and providing secondary education diplomas and political training.

Keywords: Bachilleratos Populares; Movimiento Evita; Management and political training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Movimentos piqueteros e suas bandeiras.....	40
Figura 2: Bandeira do Movimiento Evita	48
Figura 3: Discurso de Pérsico no Estádio Luna Park	49
Figura 4: ERTs por setor de trabalho.....	57
Figura 5: Quantidade de ERTs por distribuição geográfica	58
Figura 6: Quantidade de trabalhadores de ERTs por região.....	58
Figura 7: IMPA vista entre Pringles e Querandíes	60
Figura 8: Entrada da IMPA vista de Querandíes	61
Figura 9: Extensão da fábrica IMPA vista de Querandíes.....	62
Figura 10: Banner de oficinas de 2020 no Centro Cultural IMPA La Fabrica.....	63
Figura 11: Bandeira em sala do Bachillerato Raymundo Gleyzer	93
Figura 12: Foto de Che Guevara no corredor do Bachillerato Raymundo Gleyzer	94
Figura 13: Quadro de Freire e logo do ME vistos de fora do BP Raymundo Gleyzer.....	95
Figura 14: Banner promocional de projeto infantil de reforço escolar do Movimento Evita	100
Figura 15: Banner da organização comunitária Redes Reales	101
Figura 16: Oficina de capacitação e formação de alfabetizadores/as “Manitos Unidas”, organizada pelo ME, UTEP e Redes Reales.....	102
Figura 17: Trabalho de apoio escolar realizado pelo Movimiento Evita Entre Ríos	103
Figura 18: Curso de cabeleireiro organizado pelo Movimento Evita.....	104
Figura 19: Capacitação de manicure organizada pelo Movimento Evita Quilmes	105
Figura 20: Olla Popular organizada no Bachillerato Popular Raymundo Gleyzer.....	108
Figura 21: Espacio de Primera Infancia organizado no Bachillerato Popular Trama XXI	109

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Catalogação dos educadores	19
Tabela 2: Situação funcional dos Bachilleratos Populares e vínculo com o ME	20
Tabela 3: Princípios e diferenças entre economia popular e capitalista	44

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CABA – Ciudad Autónoma de Buenos Aires

CCC – Corriente Clasista y Combativa

CEIP – Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares

CEIPH – Cooperativa de Educadorxs e Investigadorxs Populares Histórica

CFK – Cristina Fernández Kirchner

CGT – Confederación General del Trabajo

CONAFEP – Comisión Nacional de Alfabetización Funcional y Educación Permanente

CTA – Central de Trabajadores Argentinos

CTEP – Confederación de Trabajadores de la Economía Popular

ERTs – Empresas Recuperadas por Trabajadores

ESI – Educación Sexual Integral

EUA – Estados Unidos da América

FinEs – Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios

FMI – Fondo Monetario Internacional

FpV – Frente Para la Victoria

GEMSEP – Grupo de Estudios sobre Movimientos Sociales y Educación Popular

IMPA – Industrias Metalúrgicas y Plásticas Argentina

JP – Juventud Peronista

ME – Movimiento Evita

MTD – Movimiento de Trabajadores Desocupados

MTE – Movimiento de Trabajadores Excluidos

PCR – Partido Comunista Revolucionario

PIB – Producto Interno Bruto

PJ – Partido Justicialista

ReNaTEP – Registro Nacional de Trabajadores y Trabajadoras de la Economía Popular

UCR – Unión Cívica Radical

UGEE – Unidades de Gestión Educativa Experimental

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

UTEP – Unión de Trabajadores y Trabajadoras de la Economía Popular

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO I – DO MENEMISMO AO KIRCHNERISMO: A CRISE NEOLIBERAL E A ASCENSÃO DE NOVOS ATORES SOCIAIS	23
1.1. Peronismo e suas transformações até o neoliberalismo menemista	23
1.2. Menemismo e conflitos no Partido Justicialista	32
1.3. Os <i>piqueteros</i> levantam a bandeira da Economia Popular	36
1.4. Histórico, posições e organização do Movimento Evita	47
1.5. As Empresas Recuperadas por Trabalhadores e os Bachilleratos Populares	53
CAPÍTULO II –A EDUCAÇÃO POPULAR NAS ERTs E NAS RUAS	66
2.1. A <i>alfabetização</i> de jovens e adultos nas gestões Alfonsín e Menem (1983-1999).....	66
2.2. O trabalho da CEIP e sua concepção de Educação Popular	72
2.3. Os Bachilleratos Populares argentinos	82
2.4. Das ERTs às ruas: os Bachilleratos Populares e os movimentos sociais	91
2.5. Atividades promovidas pelo Movimento Evita na área da educação.....	99
CAPÍTULO III – A POLÍTICA E AS PROPOSTAS EDUCACIONAIS DO MOVIMENTO EVITA	111
3.1. Organização e estrutura dos Bachilleratos Populares.....	111
3.2. Objetivos dos Bachilleratos Populares	113
3.3. Gestão e participação.....	117
3.4. Currículo e abordagem pedagógica	123
3.5. Formação política	130
CONCLUSÃO.....	137
REFERÊNCIAS	142
ANEXO I – Roteiro de entrevista (traduzido do Espanhol argentino para o Português).....	153
ANEXO II – Lista de Bachilleratos Populares.....	156

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa versa sobre a participação do Movimiento Evita da Argentina na gestão e promoção de políticas para os Bachilleratos Populares de jovens e adultos na Argentina e oficinas formativas organizadas nessas escolas e fora delas pelo Movimento.

O Movimento Evita (ME) é um movimento social de orientação peronista de esquerda¹ e tem como pauta principal a organização e o encaminhamento de reivindicações de uma camada de trabalhadores inseridos na denominada *economia popular*. Esse formato econômico ganhou força na crise de 2001 desencadeada pelas políticas neoliberais implantadas nos governos Alfonsín (1983-1989) e Menem (1989-1999), sendo no segundo com maior intensidade.

Ainda, nos anos 1990, durante o Governo Menem, uma das alternativas de resistência da classe trabalhadora foi a tomada de fábricas falidas, sendo então geridas por trabalhadoras e trabalhadores que delas faziam parte, criando também novas relações de trabalho, com vistas à autogestão.

Essas fábricas ficaram conhecidas pela denominação de empresas recuperadas pelos trabalhadores e não se limitaram apenas ao desenvolvimento do trabalho produtivo necessário à sua subsistência; nas fábricas também nasceram os Bachilleratos Populares, escolas que tinham como principal objetivo alfabetizar e formar trabalhadoras e trabalhadores.

Com o êxito dos Bachilleratos Populares nas empresas recuperadas, alguns movimentos sociais argentinos buscaram dar-lhes suas contribuições, além de trazê-los das fábricas para outros postos estratégicos, de modo a se tornarem também uma ferramenta integrante da luta desses movimentos.

Das fábricas às ruas, dessa vez também com os movimentos sociais, os Bachilleratos Populares adotam como prática a *educação popular*, que definimos a partir de Pineau (1994, p. 257, tradução nossa) como concepção educacional surgida do “[...] corte econômico (proletários, baixo nível de renda, possuidores da força de trabalho, etc.), políticos (adesão a determinados partidos ou propostas, formas de representação ou liderança) ou culturais (costumes, origens, características étnicas, etc.)”.

Compreender a prática da educação popular envolve, primeiramente, analisar a tomada dos espaços formais de educação em um cenário de lutas sociais frente ao capitalismo

¹ Não temos a pretensão de discutir neste texto introdutório as complexidades do peronismo, corrente política surgida com a liderança do vigésimo sexto e trigésimo sétimo presidente argentino Juan Domingo Perón. No momento, esclarecemos que se trata de uma corrente transversal que atravessa diversos eixos políticos, e o Movimento Evita se situa à esquerda, por consenso dos autores estudados.

neoliberal. Gohn (2012, p. 17) relata que a educação, nesse contexto, “[...] volta a ser pensada pelas classes dirigentes como mecanismo de controle social”, reforçando não apenas para a autora, mas para muitos críticos do sistema educacional formal que, da maneira como é concebido, o sistema educacional formal assume a função de propagador da ideologia neoliberal.

Paludo (2015, p. 220) conceitua Educação Popular como práxis educativa que “[...] se constituiu em exercício permanente de crítica ao sistema societário vigente, assim como de contra-hegemonia ao padrão de sociabilidade por ele difundida”, tendo suas origens na luta e resistência da classe trabalhadora. Estando já institucionalizado um sistema educacional a partir de interesses neoliberais, esse sistema por si só apresenta seu antagonismo com qualquer projeto de emancipação das classes exploradas.

Nessa condição, urge à classe trabalhadora a materialização de uma concepção de educação emancipadora que em um primeiro momento se contraponha à propagação da ideologia neoliberal, ou seja, uma educação antagônica ao *status quo* e ao sistema educacional que vem “[...] disseminando a ideia do fim da história e da necessidade de se adaptar à ordem” (PALUDO, 2015, p. 228). É uma concepção de educação que deve ganhar forma nas ruas, nas periferias, nos movimentos sociais etc., ou seja, no *locus* da ação política da classe trabalhadora.

Trata-se de uma concepção de educação que, antes mesmo de alcançar os espaços formais, começa fora das vias institucionais, o que nos permite evocar Mészáros (2008, p. 35, grifo do autor) quando afirma que a educação institucionalizada “[...] serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes”.

É importante lembrar que a luta da classe trabalhadora por educação, ao menos em termos de acessibilidade, resultou em êxitos no campo institucional, tais como a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e os cursinhos populares pré-vestibular no Brasil, e ainda que seus currículos estejam pautados em interesses neoliberais, não deixa de assumir seu caráter assistencial emergencial para a humanização do homem e da mulher com a reversão de quadros de analfabetismo de jovens e adultos, bem como a possibilidade de maior acesso da classe trabalhadora ao ensino superior de qualidade. Em um contexto diferenciado, surgem os *Bachilleratos Populares* – escolas públicas, populares e autônomas de nível secundário, voltadas aos públicos jovem e adulto na Argentina (AMPUDIA; ELISALDE, 2015).

Se as escolas de EJA no Brasil são produto não apenas da luta por educação de qualidade, mas também dos próprios interesses burgueses de capacitação mínima para o trabalho fabril em um cenário de desenvolvimento industrial que logo nos anos 1950 começa a se acentuar (GOHN, 2011), os Bachilleratos Populares ganharam forma na Argentina no início dos anos 2000 por iniciativa dos movimentos sociais, como forma de resistência de trabalhadoras e trabalhadores que, além de vítimas do desemprego, não contavam com instrução para recolocação no mercado.

Dentre os aspectos que diferenciam os Bachilleratos Populares da EJA destacam-se o contexto social, visto que sua criação foi de interesse único e exclusivo do público atendido, não envolvendo interesses empresariais de formação dos afetados pelo desemprego e, ao menos no início, o processo autogestionário dessas escolas por parte dos movimentos, justificando o slogan “*Tomar la educación en nuestras manos*” (AMPUDIA; ELISALDE, 2015, p. 157).

Com o passar do tempo, houve interesse público por essa modalidade, de modo que hoje essas escolas “[...] outorgam diplomas e são institucionalizadas, embora com notável resistência da burocracia tecnocrática do sistema educacional” (AMPUDIA; ELISALDE, 2015, p. 168, tradução nossa).

Observando a participação do Movimento Evita na gestão de Bachilleratos Populares, o problema desta pesquisa pode ser formulado com as seguintes perguntas: Quais as propostas do projeto educacional do ME para os Bachilleratos Populares e para as oficinas de educação popular, em especial no que se referem à formação política e à organização da gestão? O seu caráter político formativo foi afetado pelo processo de institucionalização? Ocorreram mudanças no seu sistema de gestão? As possíveis limitações impostas pelo processo de institucionalização são revertidas nas oficinas de educação popular para a formação política, promovidas pelo Movimento?

Nossa hipótese é de que a contribuição educacional do ME para os Bachilleratos Populares e oficinas de educação popular está no fortalecimento das escolas enquanto ferramentas alinhadas à mobilização social. Essa contribuição ocorre pela adesão de educadoras e educadores do Movimento aos Bachilleratos Populares e às oficinas formativas, nas quais suas principais pautas, tais como a economia popular, a formação política e a auto-organização da gestão podem ser difundidas e debatidas.

No que se refere à institucionalização dos Bachilleratos Populares, o interesse do Movimento pela gestão de unidades escolares se deve à manutenção de características preservadas desde as empresas recuperadas, o que implica na reivindicação ao Estado por

reconhecimento (marco necessário para a outorga de títulos de conclusão de ensino secundário a estudantes) dentro de condições preestabelecidas pelo Movimento. As oficinas elaboradas pelo Movimento, integrantes do currículo de alguns Bachilleratos Populares, constituem-se como parte dessa preservação, tornando-os mais próximos às realidades dos territórios (bairros) onde estão situados.

Assim sendo, nosso objetivo principal é analisar o projeto educacional do Movimento Evita para os Bachilleratos Populares argentinos e oficinas formativas² que são organizados pela e para a classe trabalhadora, em especial no que se refere à formação política e à organização da gestão dos espaços educativos.

Para alcançar esse objetivo, tomamos como objetivos específicos: (a) discutir o contexto político e econômico argentino que deu origem aos movimentos sociais *piqueteros*, que também contemplam o Movimento Evita; (b) analisar o processo gestonário dos Bachilleratos Populares e das oficinas formativas; (c) analisar as características da gestão e do currículo de Bachilleratos Populares argentinos e das oficinas de educação popular, em especial as relacionadas à formação política de trabalhadores.

Quanto aos procedimentos metodológicos, fizemos uso da pesquisa bibliográfica, da pesquisa documental e da pesquisa empírica.

Para a pesquisa bibliográfica, foram levantados, selecionados e interpretados livros, artigos científicos, monografias, dissertações e teses que tratam dos temas aqui abordados. A análise do surgimento dos movimentos sociais argentinos que defendem a pauta da economia popular ocorreu concomitantemente à análise de seu contexto econômico durante e após a gestão Menem, dessa forma, foram consultados autores das Ciências Políticas, Economia e Sociologia, tais como Francisco Longa (2018, 2019), Martín Retamozo (2006, 2019), Mauricio Schuttenberg (2011, 2021), Héctor Recalde (2017), Horacio Cagni (2002), José Luis Coraggio (2020), Julio Burdman (2008), Juan Grabois e Emilio Pérsico (2017).

A análise bibliográfica também contemplou um estudo sobre as fábricas recuperadas por trabalhadores na Argentina, pois sediaram as primeiras experiências com Bachilleratos Populares, além do trabalho autogestionado característico das fábricas e também presente em Bachilleratos Populares, dessa maneira, analisamos autores como Andrés Ruggeri (2018),

² As oficinas (*talleres*) compuseram o currículo dos Bachilleratos Populares quando surgiram nas fábricas recuperadas como disciplinas ministradas formalmente. Essas mesmas oficinas também são organizadas por movimentos sociais e outros agentes como sindicatos e dirigentes partidários nos espaços públicos não formais como praças públicas e pontos estratégicos nas ruas com temas definidos, debatidos em curto prazo (às vezes em uma tarde, ou em poucos encontros). Essas oficinas ainda aparecem nos Bachilleratos Populares, muitas vezes como disciplinas complementares optativas e, em alguns casos, obrigatórias. Alguns movimentos sociais, da mesma maneira, promovem a participação de alunos e docentes em algumas oficinas que são realizadas fora das dependências dos Bachilleratos Populares.

Flávio Henriques (2013), Gabriela Roffinelli (2013), Julian Rebón (2005, 2006), Luiz Carlos Chaves (2008), Neusa Maria Dal Ri e Candido Giraldez Vieitez (2001, 2008, 2009).

Para análises mais específicas dos Bachilleratos Populares e oficinas, nos apropriamos de produções de seus principais idealizadores, que também levaram essa discussão ao espaço acadêmico, sendo eles: Roberto Elisalde (2010, 2013), Marina Ampudia (2015), Juan Wahren (2014, 2020), Fernando Lázaro (2019), Ezequiel Alfieri (2019), Laura Voboril (2019) e suas principais referências.

A pesquisa documental ocorreu nos anos de 2021 e 2022, mediante levantamento de fontes institucionais do Movimento Evita e de órgãos administrativos de Bachilleratos Populares e de bancos de dados específicos que, além de armazenarem notícias, artigos, monografias, dissertações e teses, também proporcionaram acesso a documentos institucionais que deram base para a realização deste trabalho, como os bancos da Comissão Econômica para o Desenvolvimento da América Latina (CEPAL), do Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (CLACSO) e o do Observatório da América Latina (OSAL).

A fim de obtermos respostas aprofundadas para os principais questionamentos que motivam a realização desta pesquisa, optamos pela pesquisa empírica mediante a realização de entrevistas com educadoras e educadores do Movimento Evita, atuantes nos Bachilleratos Populares. A aplicação das entrevistas ocorreu entre os dias 14 e 30 de abril de 2022 de forma remota através da ferramenta Google Meet.

As entrevistas, de tipo semiestruturado, com perguntas abertas e fechadas, ocorreram individualmente com educadores vinculados ao Movimento, respeitando a autorização prévia de direções responsáveis pelas escolas.

O roteiro de perguntas foi elaborado com o objetivo de captar: (a) os posicionamentos dos docentes sobre os objetivos, a organização e gestão dos Bachilleratos Populares, tendo em consideração as resistências de alguns governantes à institucionalização dos mesmos e às lutas de seus dirigentes por reconhecimento do Estado; (b) a consonância dos Bachilleratos Populares com o projeto educacional do Movimento Evita, a ser analisado a partir de suas respostas; e (c) as concepções dos docentes sobre o exercício profissional com públicos e currículos alternativos, visando a formação política.

Coletamos informações com seis educadores que no momento das entrevistas atuavam em quatro Bachilleratos Populares, dos quais dois estão organizados pelo Movimento Evita. Ademais, os dois primeiros educadores entrevistados representavam respectivamente os interesses do setor educacional do Movimento no principal sindicato de trabalhadoras e trabalhadores da economia popular, a UTEP, e no Ministério da Educação. Dentre outras

coisas, isso possibilitou maior aproximação ao objetivo desta pesquisa, pois o Movimento carece de documentos com análises aprofundadas sobre os temas levantados.

Como já dito, as informações coletadas correspondem às concepções e percepções de educadores que atuam em quatro Bachilleratos Populares diferentes, que além do trabalho docente desempenhado também assumem outras funções laborais, sendo algumas delas vinculadas ao Movimento Evita e/ou a outras organizações, agrupamentos sindicais etc.

Tabela 1: Catalogação dos educadores

Identificação	Idade	Ano de ingresso no Movimento Evita	Ano de início de docência nos Bachilleratos	Bachillerato(s) Popular(es) onde atua/atuou
Educador 1	48	2010	2010	Bachillerato Popular Germán Abdala; Bachillerato Popular Sergio Karakachoff
Educadora 2	44	2019	2014	Bachillerato Popular Raymundo Gleyzer
Educadora 3	30	2020	2012	Bachillerato Popular Raymundo Gleyzer
Educador 4	28	2020	2022	Bachillerato Popular Raymundo Gleyzer
Educadora 5	35	2020	2011	Bachillerato Popular Raymundo Gleyzer (2011); Bachillerato Popular Trama XXI(desde 2018)
Educador 6	31	2018	2018	Bachillerato Popular Trama XXI

Fonte: elaborada pelo autor (2022)

Dos quatro Bachilleratos Populares, três são institucionalizados e um não tem reconhecimento do Estado – esse que não tem, como é o caso de muitos outros, desempenha suas atividades regularmente e fornece títulos de conclusão do ensino secundário por meio de um Bachillerato Popular institucionalizado; dois deles são diretamente atrelados ao Movimento Evita e dois atrelados a outras organizações sociais.

Tabela 2: Situação funcional dos Bachilleratos Populares e vínculo com o ME

Bachillerato Popular	Endereço	Ano de fundação	Institucionalizado	Vinculado ao Movimento Evita
Germán Abdala	Av. Alnte. Brown 1351, C1159 CABA	2010	Sim	Não
Raymundo Gleyzer	Av. Juan de Garay 2900, C1256 CABA	2012	Sim	Sim
Sergio Karakachoff	Av. Mariano Acosta 140, C1407 CABA	2014	Sim	Não
Trama XXI	Av. La Plata 2604, C1437 CABA	2018	Não	Sim

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

A participação no Movimento Evita ou em outras organizações e movimentos sociais não é pré-requisito para o ingresso nos Bachilleratos Populares, seja na condição de funcionário ou de estudante. Assim, averiguamos as relações dos educadores e suas participações no Movimento.

Solicitamos ajuda da Secretaria da Educação do Movimento Evita CABA e da CEIPH, que mediarão nosso contato com o Educador 1, através do qual estabelecemos contato com os demais educadores.

Para a comodidade dos entrevistados e por respeito aos protocolos e recomendações das autoridades de segurança sanitária na prevenção ao contágio de coronavírus, optamos por realizar as entrevistas por meio de videoconferências através da ferramenta Google Meet. Foi solicitado a todos os entrevistados o consentimento de uso do conteúdo das entrevistas e de captura de vídeo antes do início das mesmas. Por transparência e ética, os entrevistados foram notificados sobre a natureza da pesquisa, objetivo, justificativa, os participantes e a instituição vinculada, tal como está explicitado no item APÊNDICE I desta dissertação.

A análise das entrevistas se apoiou nas principais categorias discutidas no marco teórico desta dissertação, tais como gestão, organização, participação, currículo e formação política. Assim, tomamos a análise das falas dos educadores entrevistados como complemento da já realizada, bem como para um alcance preciso do objetivo principal da pesquisa, podendo ser identificada nas falas dos educadores o projeto do ME para os Bachilleratos Populares e para as oficinas formativas.

Estruturamos este trabalho em três capítulos. Nos dois primeiros capítulos discutimos os temas da pesquisa e no terceiro apresentamos e analisamos os dados das entrevistas.

Como o Movimiento Evita é objeto de nosso estudo, o primeiro capítulo desta dissertação, intitulado *DO MENEMISMO AO KIRCHNERISMO: A CRISE NEOLIBERAL E A ASCENSÃO DE NOVOS ATORES SOCIAIS*, visa discutir suas raízes e alguns dos principais eventos que resultaram em sua fundação.

Nos dois primeiros tópicos, fazemos uma breve análise da doutrina peronista e de suas transformações até a ascensão do presidente Carlos Menem (1930-2021) à Presidência da Nação Argentina e aspectos de seu governo.

Como o peronismo passa e perpassa uma diversidade de eixos ideológicos, compreendê-lo, ainda que superficialmente, foi necessário para discutir o enquadramento do Evita, além de proporcionar um debate das relações entre Menem e o Partido Justicialista (principal partido peronista) e a classe trabalhadora argentina. A justificativa pela tomada de Menem como figura central dessa discussão está em sua contradição com o Partido Justicialista em função da aderência do ex-presidente ao neoliberalismo noventista que vinha assolando o território latino americano.

No terceiro tópico analisamos o surgimento dos movimentos sociais de trabalhadores desempregados, podendo proporcionar uma compreensão de como se deu o surgimento do Movimento Evita, discutido no quarto tópico, suas relações com o Partido Justicialista após a posse de Néstor Kirchner e a sucessão de Cristina Kirchner à Presidência da Nação Argentina, além da articulação do Movimento nos espaços políticos institucionais, nas ruas e nos bairros populares, possibilitando-nos compreender também sua organização.

Concluimos o capítulo em questão com discussões sobre a recuperação das fábricas por trabalhadores nos anos 1990, onde surgem os Bachilleratos Populares, discutidos no capítulo seguinte.

No segundo capítulo, intitulado *A EDUCAÇÃO POPULAR NAS ERTs E NAS RUAS*, discutimos o histórico de alfabetização na Argentina a partir dos planos do governo Alfonsín, na reabertura democrática, e a apropriação dos Bachilleratos Populares pelos movimentos piqueteros, tratados no primeiro capítulo.

Dividimos esse capítulo em quatro tópicos, sendo o primeiro referente ao histórico de alfabetização no país durante os governos Menem e Alfonsín, com maior ênfase na influência estadunidense em seus planos de redução do analfabetismo.

Partindo desses mesmos planos, buscamos maior aprofundamento em conceitos como *alfabetização* e *alfabetização funcional*, presentes nos mesmos e sendo, posteriormente, justificativa teórico-prática para a elaboração e crítica que continham os Bachilleratos Populares à escola estatal.

Também foi necessária a discussão sobre os agentes envolvidos na idealização e na materialização dos Bachilleratos Populares, que não se resumiram aos recuperadores das fábricas. Desta maneira, tratamos o papel da CEIP e da CEIP Histórica na concepção dessas escolas, colocando nelas seus referenciais teóricos e objetivos no campo da educação popular, o que também nos fez aprofundar esses referenciais e sua compreensão de educação popular.

Nos tópicos três e quatro abordamos, respectivamente, características e históricos dos Bachilleratos Populares ativos nas ERTs e em outros ambientes quando apropriados pelos movimentos sociais. A necessidade dessa separação é justificada por alterações em alguns formatos e objetivos quando essas escolas vão além das ERTs, o que também implica analisar com maior precisão o cenário e o projeto do Movimento Evita para Bachilleratos Populares.

No terceiro capítulo, intitulado *POLÍTICA E PROPOSTAS DO MOVIMENTO EVITA*, apresentamos nossas análises sobre as entrevistas com educadores do Movimento Evita, atuantes em Bachilleratos Populares. As entrevistas refletem as percepções de seis educadores do ME atuantes nas quatro diferentes unidades escolares referidas, complementando as análises das principais categorias analisadas e, por fim, dos Bachilleratos Populares e oficinas formativas organizadas pelo Movimento em seu macroprojeto educativo.

CAPÍTULO I – DO MENEMISMO AO KIRCHNERISMO: A CRISE NEOLIBERAL E A ASCENSÃO DE NOVOS ATORES SOCIAIS

Neste capítulo, apresentamos os eventos que originaram a crise econômica de 2001 na Argentina e seus desdobramentos. Foram discutidos o peronismo e suas configurações até o governo Carlos Menem (1989-1999) e o descrédito de seu partido, o Partido Justicialista (PJ), perante as classes trabalhadoras, quando Menem colocou em curso políticas neoliberais, culminando no surgimento e na organização de movimentos sociais, como o *Movimiento Evita* (ME), contra o dismantelamento de direitos trabalhistas e pelo fortalecimento da categoria de trabalhadoras e trabalhadores da economia popular. Ao final deste capítulo discorreremos sobre as fábricas recuperadas, com ênfase na metalúrgica IMPA, onde surgem as primeiras experiências com as escolas denominadas Bachilleratos Populares.

1.1. Peronismo e suas transformações até o neoliberalismo menemista

Entender o neoliberalismo no contexto argentino requer a compreensão do modo em que ele se dá em um cenário global de crise estrutural do capital, pois para além de uma doutrina econômica, é resultante da reestruturação do capital (MÉSZÁROS, 2011).

Nos *Manuscritos econômico-filosóficos*, redigidos em 1844, Marx (2010, p. 89, grifos no original) trouxe proposições que permitem analisar as reestruturações do capital em um cenário de crises cíclicas como “[...] uma *expressão determinada e desenvolvida*” dos fundamentos da propriedade privada dos meios de produção, e, mais a fundo, da mercantilização da força de trabalho do trabalhador enquanto sua única propriedade.

Passados vinte e três anos, no livro I de *O capital*, Marx (2017) analisa o papel do Estado como mecanismo regulador da ordem burguesa dominante e, assim, dos sistemas de dominação nos quais sem ele os meios de exploração do homem pelo homem e da *acumulação primitiva* do capital são inviabilizados.

A acepção de Marx (2017) não somente desvela uma relação estreita entre Estado e burguesia como também põe em xeque a categoria *liberdade* da maneira como fortemente se entoa entre autores defensores da redução e/ou ausência do Estado. Quando o trabalho deixa de ser fonte vital de criação e de livre intervenção do homem na natureza que por ele é modificada para se tornar mercadoria, a exploração que a burguesia faz de sua força de trabalho permite à classe dominante burguesa condicionar, à sua maneira, a liberdade do trabalhador e da trabalhadora.

As políticas intervencionistas estadunidenses, intensificadas ao longo do século XX sobre uma série de países latino-americanos, têm mostrado que o chamado liberalismo de mercado anda na contramão da independência política e econômica nacionais.

Com as crises cíclicas do capital no pós Segunda Guerra Mundial, sua reestruturação contou com a flexibilização do mercado financeiro e projetos políticos que em território latino-americano teve como primeira experiência estadunidense o Chile, nos anos de 1970, sendo estendido a outros países, com maior foco no Cone Sul.

Em um contexto geopolítico de Guerra Fria e com a narrativa de que chefes de Estado intensificariam relações bilaterais com a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), ampliou-se a fertilidade de um terreno cada vez mais propício a golpes de Estado orquestrados pelos Estados Unidos da América (EUA) e executados por juntas militares. Só na América do sul, isso ocorreu, sequencialmente, no Paraguai, em 1954; na Argentina, passando por quatro golpes, em 1955, 1962, 1966 e 1976; no Brasil, em 1964; na Bolívia, passando por três golpes, em 1964, 1971 e 1980; no Peru, passando por dois golpes, em 1968 e 1975; no Equador, em 1972; e no Chile, em 1973 (GESTEIRA, 2014).

Dos países caribenhos até os países sul-americanos, a cifra de mortos e desaparecidos durante as ditaduras militares ultrapassa os cem mil, além das torturas e das perseguições políticas (COGGIOLA, 2001).

O enfraquecimento e a derrocada das ditaduras militares não representaram a retomada da liberdade dos desmandes e das políticas intervencionistas dos EUA. Mesmo elegendo chefes de Estado para assumirem o mais alto cargo do poder executivo de suas nações, alguns países latino-americanos ainda viriam a submeter-se aos interesses do imperialismo estadunidense, não sem inúmeros conflitos.

Entre os anos 1980 e o início do século XXI, as políticas neoliberais gradativamente foram ganhando uma nova roupagem, estando caracterizadas por uma falsa sensação de modernização da economia por meio de sua descentralização. No Brasil, esse fenômeno teve como principais representantes Fernando Collor de Mello (1990-1992) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2002); no México, com Miguel de la Madrid (1982-1988); no Peru, com Alberto Fujimori (1990-1992; 1992-2000, autogolpe); no Chile, com Patricio Aylwin (1990-1994); e, na Argentina, com Raúl Ricardo Alfonsín (1983-1989) e Carlos Menem (1989-1999). O que se percebeu em todos esses países, juntamente a outras nações latino-americanas, foi o aumento da dívida externa mediante acordos com o Fundo Monetário Internacional (FMI), assim como com o Banco Mundial e, conseqüentemente, da dependência latino-americana dos EUA e de outros países centrais (CAMPOS; CAMPOS, 2014).

O cenário argentino, tanto na última ditadura cívico-empresarial-militar, liderada inicialmente por Jorge Rafael Videla, quanto na reabertura democrática, demanda especial atenção. A ditadura composta por uma junta militar teve início em 1976, sucedendo eventos repressivos da Operação Condor (oficializada em 1975), de idealização estadunidense e execução por parte de coletivos paramilitares latino-americanos atuantes no Cone Sul (FRAGA; MAHLKE, 2010) e, ainda que contasse com um período relativamente curto em relação às outras ditaduras militares do Cone Sul, além de suceder as ações da Operação Condor, também sucedeu o terceiro governo peronista no país.

Dos eventos que antecedem o peronismo na Argentina, destacamos a chamada Revolução de 43³ que, com liderança dos generais Arturo Rawson, Pedro Pablo Ramírez e Edelmiro Farrell, concluiu um bem-sucedido golpe de Estado sobre o governo antipopular de Ramón Castillo e reaproximou a Casa Rosada da classe trabalhadora argentina.

Após esse evento, Rawson (1884-1952) e Ramírez (1884-1962) assumiram a Presidência da Nação Argentina por um intervalo inferior a um ano (04 de junho de 1943 a 25 de fevereiro de 1944), sendo Farrell (1887-1980) o sucessor dessa linha, assumindo a Presidência até 04 de junho de 1946. Contudo, seu vice, Juan Domingo Perón (1895-1974), teve notória popularidade para a classe trabalhadora argentina a partir de seu trabalho concomitante na recém-inaugurada Secretaria do Trabalho e da Segurança Nacional, causando insegurança a Farrell e receio de uma eventual ascensão de Perón à Presidência da Nação Argentina (CARVALHO, 2014, VALOBRA, 2004).

Tendo sido ameaça aos interesses de grandes oligarquias, que em um dado momento davam sustentação à continuidade do Governo Farrell, Juan Perón foi forçado a renunciar aos cargos que assumira, inclusive da vice-presidência e da secretaria do trabalho, o que resultou em sua prisão em 08 de outubro de 1945 na Ilha Martín García. Historiadores e cientistas políticos argentinos, como Horacio Cagni (2002), defendem que o primeiro *boom* do peronismo, enquanto cultura popular argentina, se deu pela reação da população à prisão daquele que pouco a pouco vinha se consagrando seu grande líder.

Da mesma maneira, os atos contrários da população argentina à prisão de Perón deram um novo significado à Plaza de Mayo, anteriormente símbolo da revolução de maio de 1810: a praça tornou-se o novo ponto de referência da luta da classe trabalhadora, representada pelos movimentos sociais obreiros.

³ Ainda que muitos pesquisadores trabalhem com o termo *Revolução de 43*, outros, alguns de orientação peronista, também empregam *Golpe de 43*, reconhecendo sua inconstitucionalidade, mesmo que tenha ocorrido sobre outro governo inconstitucional. Esse golpe também possibilitou, três anos depois, a retomada das eleições diretas no país após dezesseis anos de governos militares inconstitucionais (CARVALHO, 2014).

A madrugada de 17 de outubro de 1945 apresentou a mobilização mais emblemática da história nacional, quando pequenos grupos de pessoas formavam grossas colunas, em caminhões e fileiras compactas que superaram todo tipo de obstáculos, cruzando o Riachuelo, chegando ao centro nevrálgico da capital, àquela Plaza de Mayo que [os argentinos] ocupavam com o objetivo de buscar a liberdade de seu líder, então prisioneiro na ilha Martín García. O grito organizador era: *Queremos Perón!*. (CAGNI, 2002, p. 15, tradução nossa, grifo no original)

A agitação da Plaza de Mayo, marcada por greves e fortes manifestações em prol da liberdade de Perón, aparece como consenso entre diversos sociólogos e historiadores de que tal cenário foi um marco do nascimento do que viria a ser entendido por *peronismo* na Argentina e a data 17 de outubro é tida por peronistas como o Dia da Lealdade Peronista (CAGNI, 2002; PANELLA, 2004).

Dentre os principais eventos que sucederam 17 de outubro de 1945 na Argentina, que de alguma maneira impulsionaram o peronismo no país, até a morte de Juan Domingo Perón em 1974, Cagni (2002), Ajmechet (2012), Hirschegger (2009), Katz e Kosacoff (1989), Fliguer (2017), Pryluka e Coviello (2018) destacam:

- I. Convocação de eleições presidenciais em 1946, seis meses após o discurso de Perón na Plaza de Mayo. Esta retomada democrática findou um período de dezesseis anos de governos construídos sobre golpes de estado;
- II. Ampla vitória de Juan Perón em 24 de fevereiro de 1946, sendo empossado Presidente da Nação Argentina em 04 de junho do mesmo ano;
- III. Planos quinquenais e trienais realizados no intervalo de 1947 a 1951, centrados na melhoria de serviços de educação e saúde, distribuídos aos mais diversos setores sociais em todo o território argentino;
- IV. Nacionalização e expansão da indústria, com maior ênfase nos setores alimentícios, de bebidas e têxtil;
- V. Políticas fiscais que propiciaram maior participação da classe trabalhadora no consumo de bens e serviços de produção nacional em detrimento da cultura de consumo do mercado estrangeiro, orientada pelas classes média e alta;
- VI. Direito da mulher ao voto (1947) e proibição da abstenção eleitoral (1949), o que veio a contrariar interesses da igreja católica no país.

Perón esteve à frente da Presidência da Nação Argentina por três mandatos, sendo dois deles consecutivos (1946-1952, 1952-1955), interrompido por um golpe que o conduziria a

um exílio na Itália até 1973, e um terceiro mandato de duração inferior a um ano, entre setembro de 1973 e julho de 1974, interrompido por sua morte.

Mesmo durante o exílio de Perón, a população argentina protagonizou o fortalecimento daquilo que em 17 de outubro de 1945 viria a ser compreendido como peronismo. Diluar (2020) compara esse fenômeno ao varguismo brasileiro, destacando a aproximação com a classe trabalhadora e, com algumas controvérsias, o fortalecimento de entidades sindicais. A base de sustentação que a autora toma para essa comparação é o complexo conceito de populismo.

O populismo é o fenômeno responsável pela formação das relações entre as classes, sobretudo no Brasil e na Argentina. No âmbito do Peronismo fica evidente a forma que a estrutura governamental passou a ser articulada a partir daquele momento, ou seja, com a intenção de relacionar a proteção legal fornecida pelo Estado através de direitos trabalhistas e o controle dos membros, oferecido pelos sindicatos, como forma de manter o controle da insatisfação da recém-criada e, em constante crescimento, classe trabalhadora. (DILUAR, 2020, p. 55)

O populismo, ainda que por diversas vezes distorcido nas discussões de senso comum, tem forte destaque nos governos de Juan Perón e de outras autoridades que reivindicaram e reivindicam o peronismo.

Não se trata de um termo que autoridades têm tomado com a conotação pejorativa que, intencionalmente ou não, muitas vezes lhe foi atribuída. Ao tratar o *populismo peronista*, adotamos como definição “[...] o resultado de uma ‘aliança’ de classes, como indicador do ‘momento, grau ou estágio’ de evolução na consciência da identidade de classe da classe trabalhadora” (IPAR, 2019, p. 240, tradução nossa).

Há de se considerar o contexto social em que se deu o fortalecimento do populismo peronista entre os anos de 1945 e 1974 para compreender a transversalidade entre diversos líderes que aderiram ao peronismo.

Nesse sentido, Guinand (2008) propõe uma análise dos mais variados *populismos peronistas*, não necessariamente pela relação de seus líderes com os interesses da classe trabalhadora argentina, mas por uma forma alternativa ao modo de se fazer política tradicional e à adaptação às diferentes demandas.

A partir daí, voltamos à dissertação de Mariana Guéleri Diluar (2020), intitulada *A complexidade do conceito de populismo: o populismo clássico latino-americano e os debates atuais sobre o conceito*, na qual mesmo tendo aprofundado os conceitos e a notória aproximação de Perón da classe trabalhadora, há uma redução do conceito de peronismo a Juan Perón, limitando-o ao que seria uma expressão argentina do varguismo.

Retamozo e Trujillo (2019) mostram um abismo que, em termos de políticas sociais trabalhistas, coloca de um lado Vargas e Perón, e, de outro, várias lideranças argentinas que aderiram ao peronismo, e enumeramos muitos aspectos de um peronismo que no decorrer da história argentina superou o coronel Juan Perón.

De volta à popularidade de Juan Perón, a história e a cultura popular argentina se encarregaram, desde 1946, de não dissociarem Perón da virtuosa liderança da décima-sétima primeira dama argentina, a atriz María Eva Duarte, posteriormente María Eva Duarte de Perón, ou como era popularmente conhecida, Evita, tratamento de preferência da primeira dama que, como recorda Vázquez (2010, p. 16, tradução nossa), “[...] retoma o nome artístico e o diminutivo [...] para ser agigantado nos lábios dos humildes”.

A partir da referida citação do professor Pablo Vázquez (2010), podemos compreender como o perfil de Evita pôde contribuir para a consolidação do enigmático populismo peronista. Barry (2010) recorda a influência de Evita desde o período eleitoral, momento em que nascia um *peronismo feminino*, a princípio protagonizado pela própria Evita.

É nesse sentido que, não sendo apenas uma porta-voz feminina no governo de Juan Perón que iniciou em junho de 1946, mas sua força nas urnas, fez com que a mulher argentina mostrasse um atrativo capital político. Assim, a Lei do Sufrágio Feminino foi aprovada em 1947, conferindo às mulheres o direito ao voto e revelando uma faceta do peronismo capaz de justificar os vários *peronismos* subsequentes: a adequação às conjunturas.

A própria Lei do Sufrágio Feminino indicava o que ainda era uma predisposição de Perón ao rompimento com instituições de controle estatal na Argentina, tais como a Igreja Católica. A respeito disso, Bianchi (1994, p. 28, tradução nossa) evidencia:

Os avanços do Estado também foram denunciados em outras questões, como a referente ao papel da mulher na sociedade, questão que tanto para a Igreja quanto para o peronismo estava intrinsecamente ligada à da família. Apesar das coincidências sobre os papéis sociais das mulheres, algumas questões, como o sufrágio feminino (1947) e o surgimento do Partido Feminino Peronista (1949), fizeram com que a Igreja temesse que a politização a privasse de sua influência na tradicional piedade Feminina.

Ao observar as relações internacionais do governo de Juan Perón é possível encontrar outro exemplo da adaptação a diferentes conjunturas que, como já dito, configura uma das características do peronismo. Em um cenário de impasse entre URSS e EUA durante a Guerra Fria, diversos historiadores classificam o governo de Perón como sendo de terceira via. O historiador Iuri Cavlak (2018, p. 11) assim o descreve:

O Partido Laborista foi extinto em 1947, absorvido pelo Partido Peronista (PJ-Partido Justicialista). Com dificuldades no diálogo com os Estados Unidos e as instituições de crédito internacional, Perón declarou que doravante seu país não seria alinhado nem aos norte-americanos e nem aos soviéticos, declarando a Terceira Posição, em pleno alvorecer da Guerra Fria.

A propósito do próprio PJ, fundado em 1946, em direção do já Presidente da Nação Argentina Juan Perón, ele mostra o pragmatismo de um governo que protagonizava um intenso processo de industrialização e aproximação com a classe trabalhadora através dos chamados três pilares do justicialismo: *justiça social*; *soberania política*; e *independência econômica* (CAGNI, 2002).

Esses pilares refletem a situação da classe trabalhadora argentina logo na primeira ascensão de Perón, o que nos permite compreender seu sentido contextualizado no intervalo de nove anos dos dois primeiros mandatos do justicialista na Presidência da Nação Argentina. Poderti (2010) e Fonseca e Haines (2012) descrevem esses pilares:

- I. *Justiça social*: consiste, para Perón, em uma *humanização do capital* durante o processo de crescimento da indústria argentina. Os principais procedimentos para tanto foram a criação de um salário mínimo e o aumento da distribuição de renda para a classe trabalhadora. A Argentina viria a protagonizar seu próprio *welfare state*, anunciando a adequação de Perón à socialdemocracia.
- II. *Soberania política*: princípio fortemente evocado em um cenário de Guerra Fria cujas decisões de diversas nações circundavam os interesses dos países que protagonizavam esse período, URSS e EUA. Nesse sentido, a *soberania política* indicaria o princípio justicialista de não compromisso com uma grande potência em detrimento de outra, sendo o principal critério decisivo, referente às alianças, única e exclusivamente os interesses da própria nação argentina.
- III. *Independência econômica*: trata-se do projeto de modernização econômica e minimização do monopólio estrangeiro no país. Orientado pelo nacionalismo econômico, este princípio é diretamente ligado ao da *justiça social* e ao da *soberania política*, revelando uma interdependência entre os três pilares.

Os pilares do justicialismo revelam o peronismo em Juan Perón, porém, há de se recordar que o peronismo foi para além de Juan Perón. Ele foi reinventado. Tomando Eva Duarte como referência, Silva (2014) recorda características em Juan Perón que, em condições ordinárias, estariam em consonância com os interesses da igreja católica, sendo a

figura de Evita responsável por dar uma nova roupagem ao peronismo ascendente desde 17 de outubro de 1945, a exemplo da lei do sufrágio feminino, de 1947.

Podemos indicar este como um primeiro momento em que o peronismo teve sua primeira reinvenção. Não é demais recordar que, ampliando o entendimento do peronismo ao *populismo peronista*, há espaço para a classificação da participação da mulher na política argentina como uma demanda popular que até então nem estava em curso, devido à interferência da igreja.

Como primeira dama, Evita esteve fortemente ligada a diversos projetos sociais, algo que somado aos seus discursos, que atraíam multidões, não só incrementou o capital político de Juan Perón, como também a perpetuou na cultura popular argentina. Maria Eva Duarte de Perón faleceu em 27 de julho de 1952, aos 33 anos de idade, acometida por um câncer de útero (SILVA, 2004). Sua memória foi perpetuada a partir de seus projetos sociais ativos, monumentos e movimentos sociais dedicados a representar os últimos da fila (SILVA, 2014).

Indo além, algumas representações políticas que aderiram ao peronismo ousaram superar o pragmatismo social democrático de Juan Perón e as pautas progressistas de inclusão da mulher argentina na política ao colocarem em voga a luta de classes.

Dessas representações, houve maior destaque aos *Montoneros*, movimento oficializado em 29 de maio de 1970 e declaradamente peronista e marxista. Mesmo surgido em um contexto de resistência da classe trabalhadora ao desmantelamento da Confederación General del Trabajo (CGT), principal central sindical argentina, e dos partidos e grupos peronistas, a presidenta María Estela Martínez de Perón, também conhecida como Isabel, viúva de Juan Perón e sucessora de seu terceiro mandato após sua morte, declarou os Montoneros como um grupo ilegal e *não peronista*, iniciando perseguições e levando-os a atuarem clandestinamente (OTERO, 2019).

A caracterização de *não peronista* dada por Isabel aos Montoneros é questionável, pois o grupo utilizou o mesmo populismo para acercar-se da classe trabalhadora, mas com uma bandeira própria: a luta de classes.

Há similaridades entre os Montoneros e a Revolução de 43, como o objetivo de derrubar um governo ilegítimo e antipopular, a fim de reestabelecer um regime voltado aos interesses da classe trabalhadora; destaca-se também a simbologia que carrega a data de oficialização do grupo: o aniversário de um ano do *Cordobazo*, de 29 de maio de 1969, uma rebelião de trabalhadores e estudantes universitários impulsionada em Córdoba e que tomou proporção nacional. E, por fim, também é importante destacar a proximidade dos Montoneros da classe trabalhadora mesmo depois de já reestabelecido o regime democrático no país, tendo

três mandatos presidenciais legítimos até o golpe de 1976, sendo o último, de Isabel, marcado pela sua aproximação com o campo da direita liberal (CAMPOS, 2016).

Em suma, o peronismo, ainda que inspirado no nome de Juan Perón, jamais se limitou a ele. Evita e os Montoneros ascenderam com liderança a partir do peronismo que radicalizou à esquerda, ao passo que Isabel sustentou um peronismo deslocado das políticas sociais que caracterizaram tanto Evita quanto Juan.

A última ditadura militar argentina (1976-1983) não fugiu à regra das demais no que se refere à promoção de políticas econômicas liberais, perseguições a representações políticas antagônicas aos governos vigentes, resultando em torturas e assassinatos, extinção e redução de sindicatos e de idealização estadunidense. A reabertura democrática que elegeu Raúl Alfonsín à Presidencia de la Nación Argentina (1983-1989), pelo partido Unión Cívica Radical (UCR), entretanto, não representou uma retomada das políticas públicas de interesse popular, apenas uma forma de modernização do intervencionismo estadunidense no país e da excessiva representatividade do empresariado argentino no poder público.

No campo da macroeconomia, foi implementado o Plano Austral, com o objetivo de combater a inflação, convertendo a moeda argentina, medida exitosa no primeiro ano, mas que teve efeito reverso e acelerou a hiperinflação que só seria contida e reduzida nos anos 1990, durante o governo de Carlos Menem, porém, de forma questionável (ACUÑA, 2009).

Seguindo a linha de sucessão de Alfonsín, Carlos Saúl Menem assumiu a Presidência da Nação Argentina por dois mandatos, de 08 de julho de 1989 a 10 de dezembro 1999. Um aspecto que chamou a atenção em Menem, tal como em Evita, nos Montoneros e em Isabel, foi sua adesão ao peronismo e a reinvenção do peronismo que surgiu em 17 de outubro de 1945. Menem esteve entre os primeiros integrantes do PJ, aliado a Juan Perón mesmo a custo de sua liberdade e dos ideais do partido. Ao concorrer à Presidência da Nação Argentina, uma de suas promessas foi o *salarioazo*, como popularmente conheceu-se o aumento de salários, concomitantemente à *revolución productiva*, que seria a modernização dos processos de trabalhos industriais argentinos (WARLEY CANDEAS, 2005).

Assumindo o cargo pelo PJ, porém, Menem renunciou ao ideário trabalhista e adotou o neoliberalismo, ascendente na América latina, com maior força no Cone Sul, dando continuidade às políticas econômicas de Alfonsín. Menem não abandonou o peronismo, mas ampliou seu significado (WARLEY CANDEAS, 2005).

Pela defesa de políticas neoliberais, mais próximas a Raúl Alfonsín (não peronista) e Isabel do que ao próprio Juan Perón, Menem consolidou o que diversos autores viriam a classificar como *peronismo neoliberal* ou *peronismo menemista*. De qualquer maneira, a não

aderência de Menem a um estado protecionista ao modo Juan Perón, nem tampouco à defesa de interesses inalienáveis da classe trabalhadora, fizeram com que deixasse de ser reconhecido como um peronista.

Segundo Silva (2014, p. 158), Menem propunha “[...] legitimar seu governo nos pressupostos peronistas e defendia que era preciso adaptá-los às mudanças ocorridas desde Perón”. Não havia, em definitivo, um aspecto que pudesse dissociar Menem da concepção de peronismo, transformada desde Evita, mas é certo que este, em partes, modificou e até negligenciou os pilares do justicialismo.

Quando o capital entra em crise, como parte de seu ciclo estrutural (MARX, 2017), o neoliberalismo aparece em forma de reestruturação do capital, como resposta das nações em sua reconstituição no pós-guerra e na derrocada das ditaduras civil-militares.

1.2. Menemismo e conflitos no Partido Justicialista

Por haver um elo simbólico entre Juan Perón e o PJ, importantes quadros do partido romperam com o mesmo, na intenção de se dissociarem de uma guinada ao neoliberalismo dentro de uma tendência que muitos países latino-americanos começavam a seguir. Vale reforçar que a tendência neoliberal na América latina noventista que afetou diversas lideranças vistas no espectro político da esquerda teve como precedentes diversas perdas da URSS na Guerra Fria, tal como a queda do Muro de Berlim (1989), que representou o fim de seu controle sobre parte da Alemanha, além de outros territórios de menor relevância anexados até sua dissolução definitiva em 26 de dezembro de 1991.

Quando ainda disputava as eleições presidenciais de 1989, Menem ostentou em seu discurso um peronismo defensor dos interesses da classe trabalhadora, contudo, “[...] o governo de Carlos Menem deu uma guinada política e separou os sindicatos dos centros de poder, para empreender uma série de reformas econômicas e trabalhistas, de tipo neoliberal, que impactaram negativamente a situação trabalhista” (ROBLES, 2009, p. 39).

O *peronismo menemista*, mais próximo do peronismo de Isabel Perón e mesmo do não peronista Raúl Alfonsín em políticas econômicas, resultou no rompimento de importantes quadros do PJ, gerando crises internas e, agravando-se, essas crises foram de encontro à classe trabalhadora, classe que até então mostrava a representatividade outorgada ao PJ nas urnas nos momentos em que a população argentina gozou do direito ao voto. A isso também se soma a redução da força da indústria nacional argentina, as alianças entendidas como pouco

pragmáticas com os EUA e a neutralização da participação sindical no poder executivo, já tendo ela se debilitado com a crise interna do PJ.

No início de seu primeiro mandato, Menem buscou não apenas uma *modernização do peronismo*, mas também do PJ, já obsoleto do seu ponto de vista. Desta maneira, Menem propôs distorcer a ideia de *justiça social* para uma reaproximação das elites empresariais e oligarquias da Casa Rosada, reduzindo o protagonismo da classe trabalhadora, já debilitado do governo Isabel Perón até o governo Raúl Alfonsín (1974-1983). Em termos técnicos, a justiça social, para Menem, se faria não a partir das bases, mas da prosperidade das elites que em tese produziriam riquezas e melhores condições para as bases, descentralizando as responsabilidades do governo para tanto. Ao justificá-lo, Menem trabalhou com a narrativa da *liberdade* como *precedente da justiça social* em si, enfatizando seu suposto interesse pela aproximação das bases com uma ascensão social dentro dos pressupostos neoliberais adotados no início de seu primeiro mandato (BURDMAN, 2008).

Mesmo tendo oferecido uma justificativa, os caminhos propostos por Menem para alcançar a justiça social estavam na contramão do que anteriormente Juan Perón havia proposto. A ideia de uma reforma *desde abajo* em Perón, ainda que em seus moldes socialdemocratas de conciliador, estava justificada na ganância das elites enquanto entrave do progresso da classe trabalhadora, sendo o poder público, nessa condição, responsável pelas regulamentações impostas ao patronado argentino.

A justiça social é enunciada por Perón com um caráter eminentemente de classe. É o reverso da exploração capitalista, da fome e do domínio oligárquico, ao mesmo tempo em que se apresenta como sinônimo de liberdade dos trabalhadores. Assim, o discurso de Perón consegue uma nova fixação do significado de justiça social através das associações com o fim da fome, fim da exploração, libertação da oligarquia e liberdade dos trabalhadores. (BURDMAN, 2008, p. 11, tradução nossa)

Não obstante, Menem insistiu em substituir a lógica de Perón por uma reforma partida de cima e, cabe reforçar, nada diferente do que já vinha acontecendo nos últimos anos desde Isabel Perón, só que ainda mais aliada ao contexto geopolítico vigente.

Em 1989, a situação era diferente. O tamanho do Estado e seu envolvimento com grupos sindicais e empresários gerou um sistema de regalias e privilégios que dificultou o livre funcionamento das forças capitalistas na Argentina. Uma intensa campanha midiática, combinada com pressões de empresários e das principais potências do Ocidente, conseguiu estabelecer na sociedade civil a percepção de que o tamanho do Estado era a causa da ineficiência do capitalismo nacional e da crise econômica. Nesse quadro, o terreno era propício para operar com base em novos mecanismos associativos, conseguindo subverter o sentido de justiça social. Não será mais sinônimo de liberdade e igualdade, entendidas como direitos dos

trabalhadores, mas de igualdade de oportunidades, ou seja, livre jogo das forças do mercado. Assim, o mesmo significante que na fala de Perón é orientar os trabalhadores a condensar suas reivindicações de classe é subvertida no discurso de Menem para reivindicar as demandas de um mercado mais capitalista, mais eficiente e livre. (BURDMAN, 2008, p. 12-13, tradução nossa)

O pilar da *soberania política* é certamente o mais alienável se reinterpretado a partir de mudanças no cenário geopolítico, tendo em vista que o conceito de soberania política em Juan Perón é diretamente atrelado aos interesses argentinos como sendo superiores em meio a impasses entre URSS e EUA durante a Guerra Fria.

Para Burdman (2008), Menem teve como objetivo, ao invés de extrair um dos pilares do tripé justicialista, dar novo significado a ele, fazendo com que *soberania política* fosse classificada como uma categoria abstrata e, ao invés de considerar relações internacionais, encarregasse de questões internas, quase sempre mais transcendentais do que propriamente políticas, tal como “[...] soberania sobre o pessimismo, sobre a renúncia, sobre a fome”, ou seja, a soberania passou a ser “[...] desviada para uma dimensão individual” (2008, p. 13). A soberania política em Menem também havia ganhado sua roupagem neoliberal.

O novo significado que Menem dá à *independência econômica* é sem dúvidas o mais claro do que se pode compreender como inversão do ideário de Juan Perón, no que se refere à idealização de uma nação forte.

Evidentemente, a justiça social em Perón já tinha significado antes mesmo de assumir a Presidência da Nação Argentina, quando ele ainda era encarregado dos postos de vice-presidente e Secretário de Trabalho e Previsão, mas, a ideia de um país autossuficiente com aporte econômico para assumir uma posição de terceira via na tomada de decisões com soberania política, independente das amarras de alianças pouco viáveis em termos econômicos, podia suscitar à nação argentina segurança em meio a perdas que outras nações sofriam na zona de confronto entre URSS e EUA.

Essa segurança que Perón promoveu com o avanço da industrialização no país não fugiu à regra da reinterpretação aos moldes do peronismo menemista. De acordo com Burdman (2008), o objetivo de Menem, nesse sentido, foi inverter a lógica de uma nação que adquire seus recursos necessários mediante produção interna, com foco nos recursos e processos, por uma nação com foco nas finalidades e desprezando os processos.

Longe da autossuficiência, [...] a independência econômica de Menem adquire um sentido simplesmente finalista: petróleo, minerais, exportações, comércio exterior; a ênfase é dada aos resultados em termos de produção, desconsiderando a propriedade do capital. Atividade econômica e produtividade são as associações às quais o presidente apela para articular a noção de independência. Assim, ela é apresentada

como o reverso da retórica. O objetivo central é, então, a atividade e a mobilidade, deixando decididamente de lado as considerações sobre os meios para atingi-las. (BURDMAN, 2008, p. 13, tradução nossa)

O significado que Menem deu ao conceito de *independência econômica* – ainda que tal modelo implicasse direta dependência de países centrais – também reforçou sua narrativa de necessidade de implementações de medidas econômicas neoliberais para o combate à inflação, que no ano de seu primeiro mandato, em 1989, fechou na cifra de 3079%. Menem aderiu a um pacote de medidas que apontavam as privatizações e a fixação da taxa de câmbio da moeda local (antes Austral, depois Peso Conversível) em relação ao dólar, chegando à proporção 1:1, medidas explícitas no Plano Cavallo, idealizado pelo então ministro da economia Domingo Cavallo (HERTEL, 2013).

Assim como se propôs a fazer, Menem conteve os elevados índices de inflação em um intervalo inferior a dois anos de governo, contudo, à medida que a inflação reduzia, as taxas de desemprego e os índices de pobreza cresciam, além do Produto Interno Bruto (PIB) que, mesmo crescendo nos primeiros anos de governo, teve fortes oscilações.

Tendo em vista que parte das medidas de Menem incluía a flexibilização de diversas leis trabalhistas, o cenário de desemprego também representava uma ameaça à classe trabalhadora e aos direitos que com muita luta conquistou desde a primeira ascensão de Juan Perón (FAIR, 2009a).

Os resultados postos numericamente, em curto e médio prazo, foram de um “[...] aumento da pobreza de 500%, perda da renda global dos trabalhadores no PIB próxima a 30% e retração salarial superior a 50% em relação à vigente em 1974” (FAIR, 2009b, p. 553, tradução nossa).

Por conta de sua inclinação ao neoliberalismo, Menem colocou o PJ em descrédito perante a classe trabalhadora (quando imediatamente vieram os resultados das privatizações e do Plano de Conversibilidade) em função dos interesses do empresariado argentino.

Essas medidas neoliberais, amparadas por investidores internacionais, EUA, FMI e todos os envolvidos no Consenso de Washington, fizeram o mundo acreditar que o grande país do Sul começava a ter uma economia sólida. A produtividade, o investimento e o consumo aumentaram consideravelmente e se percebeu um ambiente de estabilidade econômica e monetária sem igual. Foi um período de bonança em que os habitantes puderam usufruir das grandes vantagens de uma moeda nacional em paridade com o dólar norte-americano, que lhes permitiu viajar pelo mundo e obter produtos regularmente caros, como eletrodomésticos, a preços muito baixos. A Argentina foi o exemplo e a inveja dos países vizinhos, o que valeu ao presidente Carlos Menem a permanência no poder por 10 anos (1989-1999). No entanto, a estabilidade e o crescimento econômico não duraram muito e a realidade estava presente. (MINOR; LÓPEZ, 2021, p. 487, tradução nossa)

O impacto negativo de Menem frente à população teria sido maior se ele não buscasse alianças estratégicas com lideranças sindicais (FAIR, 2009b). O reflexo disso foi claro nas eleições de 2003, quatro anos depois de encerrar seu segundo mandato.

1.3. Os piqueteros levantam a bandeira da Economia Popular

Ainda que seja atribuído o título de *Crise de 2001*, este evento contempla o intervalo entre 1998 e 2022, e em dezembro de 2001, durante o governo do então presidente Fernando de la Rúa (1999-2001, UCR), atingiu seu ápice.

No segundo mandato de Menem (1995-1999), o Plano de Conversibilidade, as privatizações e as políticas econômicas neoliberais como um todo já mostravam seus primeiros resultados na situação fiscal do país, forçando-o a aumentar seu endividamento para reduzir uma drástica queda da arrecadação tributária (FERRARI; CUNHA, 2008).

As eleições de 1999 revelaram o descrédito da classe trabalhadora no PJ, intensificado no segundo governo Menem, colocando Eduardo Duhalde, candidato à Presidência da Nação Argentina pelo partido, como segundo colocado, algo inusitado dado a força hegemônica do PJ entre as massas populares. Dessa maneira, Fernando de la Rúa venceu as eleições no primeiro turno, com 48,37% dos votos válidos⁴. Contudo, o novo governo mostrou poucas diferenças substanciais em relação ao governo Menem em termos de políticas públicas para a economia, os projetos sociais etc. Autores como Recalde (2017) entendem o governo de la Rúa como um complemento do governo Menem.

O governo recém-eleito de Dela Rúa trouxe, na sua fase final, novamente Domingo Cavallo para o centro das decisões econômicas. Criou-se uma imensa expectativa em torno do criador da conversibilidade, que obteve do Congresso a ampliação das atribuições de sua pasta com vistas a debelar a grave crise que já se instaurara. Suas tentativas de reativar a economia flexibilizando a política monetária e o arranjo cambial não se mostraram bem-sucedidas. A partir de 1999 o país mergulhou em uma profunda recessão. Em particular, o ano de 2001 foi marcado por uma crescente perda de confiança na solvência da economia argentina, especialmente do setor financeiro. As reservas internacionais que, no começo de 2001, estavam na casa dos US\$ 21 bilhões, caíram rapidamente para menos de US\$ 15 bilhões em agosto. Com o apoio do Fundo [FMI] verificou-se uma recomposição das reservas para os níveis do início do ano. Porém, com o agravamento da crise chegou-se em dezembro com reservas abaixo de US\$ 14 bilhões. A queda dos depósitos bancários em quase um terço e os saldos negativos da conta capital, em US\$ 6 bilhões no último trimestre, não deixavam dúvidas quanto ao fato de que estava em curso uma grave crise de confiança marcada pela fuga de capitais. Em dezembro, o peso e o governo

⁴ De acordo com regra eleitoral argentina, configura-se vitória em eleição em primeiro turno à Presidência da Nação Argentina o(a) candidato(a) que acumular no mínimo 45% dos votos válidos.

desabam, diante da pressão das manifestações populares (os panelaços). Depois de uma rápida passagem de Rodríguez Saá – que decretou a suspensão dos pagamentos da dívida externa do setor público –, a presidência passou ao senador Eduardo Duhalde – ex-vice presidente do primeiro governo Menem –, que teve de levar adiante a pesificação da economia, o que implicou a inconvertibilidade de depósitos a prazos fixos no sistema financeiro, o assim chamado *corralito*, com a posterior reconversão para pesos de ativos e passivos dolarizados a taxas estabelecidas pelo governo (o *corralón*). (FERRARI; CUNHA, 2008, p. 53-54)

Foi no dia primeiro de dezembro de 2001, após impor uma medida para conter a alta retirada de capital das contas correntes e poupanças, o *corralito*, que houve um marco da insatisfação coletiva com as instituições políticas formais. Ainda que se tratasse de uma medida protecionista, estava claro para a população argentina mais politizada que o *corralito* era o resultado do ápice do neoliberalismo protagonizado na gestão Menem, e mantido na gestão De la Rúa, contra o qual o ativismo social começaria a canalizar suas forças naquele início de milênio.

Uma característica discutida entre analistas sobre a crise foi o fortalecimento do Movimiento de Trabajadores Desocupados (MTD), que já se organizava desde o segundo mandato de Menem. Como alternativa de representação dos interesses da classe trabalhadora perante o PJ já em crise e com os sindicatos sob orientação menemista, o MTD se consolidou como organização representativa da classe trabalhadora argentina (RETAMOSO, 2006).

Surgindo espontaneamente como forma de protesto no governo Menem, não há uma data específica que indica o nascimento do MTD. Além disso, o Movimento se organizou em várias células e em diferentes bairros da capital e na província de Buenos Aires e em outras províncias, sendo a crise de 2001 seu primeiro momento de notória ascensão (ROMAN, 2011).

O MTD se organizava internamente de várias maneiras, de acordo com seus bairros de atuação e com as principais demandas dos grupos, sendo as formas de organização mais comuns as comissões entre bairros vizinhos e as cooperativas de trabalho; posteriormente recebendo adesão dos sindicatos e do movimento estudantil (VILLAR, 2007).

O principal objetivo do MTD foi estabelecer estratégias e participar de negociações coletivas com o Estado, como as organizações de bairros, com maior autonomia no que diz respeito às forças partidárias representativas, tais como do PJ que ainda estava dividido entre o menemismo e seus antagonistas.

Essa forma de organização permitiu ao MTD um distanciamento do peronismo de esfera partidária e ao mesmo tempo uma aproximação do peronismo de organização de base como o que se construiu a partir de 17 de outubro de 1945, contudo, a adesão ao MTD não

ficou restrita aos peronistas, ela contou com a formação de uma unidade ampla de várias esquerdas que objetivavam reivindicar a ampliação de postos de trabalho e assistência social aos públicos vulneráveis desassistidos pelo Estado (VILLAR, 2007).

Tomando as ruas da Grande Buenos Aires e posteriormente de outras províncias, o grito de protesto do MTD passou por uma recharacterização naquele início de milênio, que não mais o limitava a discutir a condição do desemprego e da condição da classe trabalhadora em reuniões de conselho ou entre paredes de sedes sindicais cada vez menos representativas. A crise de 2001 já continha em si a justificativa para que o MTD se manifestasse por meio de barricadas, como timidamente estava fazendo em princípios da criação das primeiras células do Movimento (BENCLOWICZ, 2015).

Por motivos de segurança, alguns manifestantes não aderiam às barricadas, então optavam pelos *cacerolazos* (os *panelazos*, como são conhecidos no Brasil), fenômeno cada vez mais típico e que ajudou a abreviar o mandato de Fernando de la Rúa e de seu breve sucessor, Rodriguez Saá (FERRARI; CUNHA, 2008), mas o mais inusitado é que, em todos os governos subsequentes, desde Menem, o MTD e demais movimentos obreiros seguiram com esses formatos de protesto, o que sobretudo pelos *piquetes*⁵ (barricadas) lhes conferiu a permanente identidade de *piqueteros*, nas mídias e no conhecimento popular.

A ação dos piqueteros nas rodoviárias movimentadas tinha por si só uma simbologia muito discutida. Retamozo (2006) reforça a representação de sua mensagem: suas pautas seriam discutidas diretamente com o governo, independentemente de forças sindicais que até aquele momento ainda estavam carregadas de ideologia menemista.

[...] o *piquete* é um magma de significados que podem ser percorridos a partir de uma perspectiva etnográfica. Os elementos simbólicos para quem se aproxima de um *piquete* geralmente começam a vários metros dos manifestantes. Assim, o primeiro sinal topográfico de uma linha de *piquete* é geralmente a polícia cortando o tráfego para reordena-lo. O *piquete* estabelece fronteiras dentro de um espaço geográfico, seja uma rua, uma estrada ou uma ponte. A construção do limite é reforçada com um cordão de manifestantes a cargo da segurança e exibindo algum distintivo particular (babador, pulseira, lenço, chapéu). Para os participantes de base, isso impacta subjetivamente em dois níveis derivados da soberania do lugar que é regido pelas próprias regras da organização [piqueteros] (RETAMOZO, 2006, p. 217, tradução e grifos nossos).

A partir da ação dos piqueteros, podemos fazer uma breve abstração e compreender sua dialética com seu respectivo contexto enquanto um movimento social. Jasper (2016, p. 23) aponta que os movimentos sociais atuam mediante “[...] esforços persistentes e

⁵ Os piquetes consistem em barricadas montadas em ruas e avenidas estratégicas em CABA e em outros pontos da província de Buenos Aires como forma de protestos, a princípio apenas contra o corralito (XIMENES, 2007).

intencionais para promover ou obstruir mudanças jurídicas e sociais de longo alcance, basicamente fora dos canais institucionais normais sancionados pelas autoridades”.

Estudando as relações entre macroeconomia e (ausência de) políticas sociais para além de território argentino, mas em grande parte da América Latina noventista e no oeste europeu, a jornalista Rosana Soares Campos (2017, p. 333) salienta que “[...] a pobreza tornou-se um grande problema, quando ultrapassou as fronteiras do controle social na medida em que as políticas neoliberais foram sendo implementadas”.

A partir daí, podemos voltar ao MTD e aos demais movimentos sociais que também compunham a base de piqueteros, que timidamente se organizava já durante o menemismo, e compreender como se dava uma organização cujo foco era contrapor-se às instituições que sustentavam políticas neoliberais.

Outra observação pertinente acerca da participação do MTD contra a crise de 2001 é sua aliança com outros movimentos sociais de pautas paralelas ou divergentes, mas que tinham a defesa de interesses da classe trabalhadora como ponto de intersecção. Um desses movimentos, para citarmos um exemplo, é a *Corriente Clasista y Combativa* (CCC), movimento que diverge das bases do MTD por não aderir a uma perspectiva conciliadora, no campo da socialdemocracia, além de não ser um movimento que se proclama peronista.

No caso da CCC, originada do Partido Comunista Revolucionário (PCR), houve a necessidade de se fazer concessões no campo ideológico para consolidar alianças com os movimentos de bases peronistas e alcançar seu objetivo de ganhar as ruas e, não menos importante, se acercar mais da classe trabalhadora argentina.

Com base no marxismo, a CCC, diferente dos Montoneros, não aderiu ao peronismo, nem ao projeto social democrático conciliador de alguns peronistas. Reestruturando-se, a CCC teve de adotar uma nova identidade que, não abandonando sua orientação marxista, também passou a reconhecer o *desempregado* e os *aposentados* como novos sujeitos políticos de transformação social⁶, logo no segundo governo Menem, quando o desemprego massivo já se iniciava (IGLESIAS, 2012).

Esta marca identitária, eminentemente política por estar ligada à definição de ação coletiva da CCC, pôde ser viabilizada graças a uma redefinição política que os integrantes desta organização fazem do conceito de *classe trabalhadora*. De fato, nos termos do marxismo clássico, esse conceito alude às relações de propriedade dos

⁶ A CCC também rechaçava filiações a sindicatos de orientação peronista, mesmo os mais débeis que não haviam aderido ao menemismo. Dessa maneira, sua aliança com o MTD não foi incondicional nem onipresente no que se refere às instituições representativas (IGLESIAS, 2012), contudo, com o novo conceito por ela aderido à classe trabalhadora, a CCC protagonizou, juntamente a forças derivadas do MTD, a criação de um sindicato que tem por fim defender os interesses de trabalhadores atuantes na informalidade, como veremos adiante.

homens, sendo a burguesia a proprietária dos meios de produção, enquanto o proletariado é o dono de sua força de trabalho. Essa visão dicotômica da sociedade foi reelaborada [pela CCC], incluindo no termo classe trabalhadora os *assalariados*, os *desempregados* e os *aposentados*. Como se vê, o critério econômico vinculado às relações de propriedade foi efetivamente apagado ou [...] posto de lado. Esta operação identitária ocorreu no quadro das profundas transformações por que passou o mundo do trabalho. O novo sujeito da mudança política eram os desempregados. (IGLESIAS, 2012, p. 156, tradução e grifos nossos)

Foi assim que a CCC, tomando as ruas com o MTD e outros movimentos sociais, sobretudo no decorrer da crise de 2001, tornou-se também um *movimento piquetero*, sendo sua bandeira muitas vezes vista lado a lado com outros movimentos piqueteros das mais diversas bases ideológicas, mas ainda mantendo-se ideologicamente como uma minoria perante os movimentos sociais peronistas.

Figura 1: Movimentos piqueteros e suas bandeiras



Fonte: INFOBAE (2021)

A aliança entre MTD e CCC, tendo movimentos de bases diversas, reforça teorias de estudiosos dos movimentos sociais, como o sociólogo James Jasper (2016), que propõe a compreensão de uniões que se firmam por um núcleo comum e, não havendo limitações apenas entre esses dois movimentos, outros integraram a unidade de piqueteros durante e após a crise de 2001, mesmo havendo claras divergências.

Especificamente no campo da política partidária, o próprio MTD teve crises internas no presságio de uma retomada do PJ à esquerda no processo de transição entre os governos de Eduardo Duhalde (2002-2003, PJ – interino) e Néstor Kirchner (2003-2007), visto que foram governos orientados pela destituição das políticas antipopulares dos governos anteriores.

Não apenas MTD e CCC, mas outros movimentos firmaram alianças na crise de 2001 e em eventos posteriores ao kirchnerismo, sobretudo durante o macrismo. A CCC é apenas um exemplo bem ilustrável de como os movimentos sociais divergentes podem somar forças frente a um agente antagônico. Discutimos isso mais adiante.

O governo Duhalde, iniciado em 2001 após a renúncia de De la Rúa com a pressão dos protestos motivados pela crise, teve como foco o planejamento da reestruturação fiscal do país, sendo uma de suas medidas mais relevantes a extinção do peso conversível. Alguns desses planos ganharam materialidade no governo Kirchner (sucessor de Duhalde com a vitória nas eleições de 2003), cujo ministro da Economia e Produção, Roberto Lavagna, já havia assumido esse posto no governo Duhalde.

Nesse período, o país também presenciava uma tímida retomada da força industrial, a redução das taxas de desemprego, o aumento salarial e o crescimento do PIB a cifras superiores a 7% anualmente de 2003 até 2011 (governo Cristina Fernández Kirchner, CFK). A isso também se acrescenta a redução da dívida externa de 62% em 2005 para 29% em 2012 e a redução dos índices de pobreza, tendo tido crescimento quase ininterrupto nos governos Menem e De la Rúa (SCHINCARIOL; FERNANDEZ, 2014, MINOR; LÓPEZ, 2021).

Logo no período eleitoral de 2003, algumas divergências entre movimentos sociais e dentro do próprio MTD ficaram muito claras. Menem (PJ) tentaria mais uma vez retornar à Presidência da Nação Argentina, tendo levado a primeira posição no primeiro turno, com Néstor Kirchner (PJ), então governador da província de Santa Cruz, obtendo a segunda colocação, por uma diferença de 2,2% dos votos⁷.

Pela força do PJ em um cenário eleitoral em que três nomes concorreriam ao mesmo partido pela Presidência (Kirchner, Menem e Rodriguez Saá), alguns movimentos sociais e lideranças do MTD apoiaram a candidatura do justicialista mais à esquerda, Néstor Kirchner, a fim de barrar uma eventual vitória de Carlos Menem. Com a popularidade de Néstor e desistência de Menem da disputa, Néstor venceu com ampla vantagem, pautando o combate ao desemprego, a reindustrialização e a redução das desigualdades (RETAMOSO, 2006).

⁷ As eleições de 2003, convocadas por Eduardo Duhalde, contaram com alterações nas regras eleitorais. Uma de suas características mais marcantes foi a possibilidade de lançar dois ou mais candidatos de um mesmo partido nas eleições gerais. Retamozo (2006) afirma que esta foi uma estratégia de Duhalde para que Menem não vencesse nas prévias, sendo único candidato pelo PJ a concorrer às eleições gerais.

Após as eleições, algumas das lideranças de movimentos sociais que haviam apoiado Kirchner seguiram com ele. Devido à autonomia dos movimentos sociais, sem deixarem de compor uma unidade de piqueteros, 2003 foi marcado por uma divisão entre movimentos *não peronistas* (minoria), *peronistas* e *peronistas kirchneristas*. A divisão entre esses dois últimos foi um marco na fragmentação do MTD, unido e separado por divergências: unido pelo boicote ao FMI, ao Banco Mundial e às políticas neoliberais em governos provinciais e municipais; e separado pela reconstituição da aliança entre a classe trabalhadora e o PJ.

Ainda que com essas fragmentações entre os movimentos sociais no que toca ao campo da política partidária, o núcleo de combate às políticas neoliberais e a aderência aos *desempregados* e *aposentados* como protagonistas sociais de suas lutas propiciavam a comunhão entre os MTDs peronistas e kirchneristas, além de alguns movimentos não peronistas, tais como a CCC. Com essa comunhão, os movimentos sociais criaram, em 2011, um novo sindicato direcionado para o interesse de trabalhadores informais. Trata-se da *Confederación de Trabajadores de la Economía Popular* (CTEP)⁸.

A Economia Popular é definida por Grabois e Pérsico (2017) como um conjunto dos processos econômicos imersos na cultura popular, baseado em meios acessíveis de trabalho, ou seja, trata-se de atividades econômicas realizáveis a partir da iniciativa de trabalhadoras e trabalhadores usualmente excluídos do mercado de trabalho formal em uma conjuntura de crise político-econômica. O setor informal, que aqui se entende como trabalho autônomo, teve sua expansão determinada pela crise resultante das políticas neoliberais menemistas. Mesmo o setor formal, não somente composto por trabalhadores formalmente registrados em empresas capitalistas como pelas cooperativas organizadas pela livre do público desempregado, esteve ameaçado pela instabilidade econômica do país.

Com a finalidade de explicar o contexto e a justificativa da Economia Popular, Grabois e Pérsico (2017) traçam quatro eixos nos quais ela se configura, sendo eles:

- I. A existência de processos econômicos periféricos de produção e circulação de bens e serviços como forma espontânea de resistência à exclusão social e da extinção paulatina do trabalho assalariado como novo paradigma;

⁸ Como neste capítulo focamos o intervalo entre os governos Menem (1989-1999) e Kirchners (2003-2015), tratamos apenas a primeira configuração desse sindicato, que se reestruturou em dezembro de 2019, adotando o nome de *Unión de Trabajadores y Trabajadoras de la Economía Popular* (UTEP). A consolidação dessa nova estrutura contou com maior protagonismo do *Movimiento Barrios de Pie*, da *Frente Popular Darío Santillán* e da CCC. Por sugestão do Papa Francisco, o sindicato adotou o lema conhecido por *Lucha por los 3Ts – Tierra, Techo, Trabajo*. Sua constituição, já tendo a categoria *Economía Popular* reconhecida nos marcos legislativos, procurava ser incorporada à CGT (CTEP, 2019, IHU UNISINOS, 2019).

- II. Imersão na cultura popular em detrimento da superação da cultura burguesa nas relações de trabalho. Em outras palavras, na Economia Popular não há padrões e empregados, competitividade etc., preconizando-se o fortalecimento das relações interpessoais em sua essência fraterna;
- III. Acessibilidade aos meios de produção, de modo que o excedente material do trabalho realizado circule prioritariamente pelas mãos de quem o realiza;
- IV. O trabalho desprotegido, sendo esta não uma demanda daqueles que pautam a Economia Popular em sua militância, mas uma crítica da ausência do Estado no cumprimento de leis trabalhistas não somente no setor formal, mas em maior medida no setor informal. Ou seja, na Economia Popular, tal como se apresenta, os trabalhadores se encontram desassistidos pelo Estado.

Mesmo que a literatura usualmente dê foco para o setor informal da Economia Popular, Coraggio (2020, p. 11) não exclui a participação de setores formais do mercado de trabalho, ilustrando sua complexidade no campo macroeconômico, o que fica muito claro em sua definição como sendo “[...] a economia empírica dos trabalhadores, dependentes ou autônomos, dos que vivem ou querem viver do seu trabalho” e, observando os setores formais mais precarizados e os setores informais, o autor ainda complementa que a economia popular

[...] é a economia das suas famílias, comunidades, associações, organizações e redes de cooperação ou ajuda mútua, formal ou informal. Visto de uma maneira geral, seu funcionamento real requer produção para autoconsumo e troca com base não apenas na renda derivada de seus empregos, mas também na percepção de transferências monetárias ou acesso gratuito ou subsidiado para bens públicos (educação, saúde, transporte, etc.), bem como ativos produtivos (máquinas, ferramentas) e bens de consumo/produção duráveis (casas, terrenos) e um fundo de poupança. No entanto, dependem fundamentalmente da realização e do desenvolvimento contínuo da própria força de trabalho (energia, habilidades, conhecimentos), sob formas dependentes ou autônomas, para sobreviver e sustentar projetos coletivos de vida digna. Sua unidade organizacional primária é a unidade doméstica (família ou comunidade), lugar imediato de reprodução da força de trabalho e mais amplamente das vidas humanas, que pode estender sua lógica reprodutiva aos empreendimentos comerciais individuais ou familiares, bem como às formas consolidadas. (CORAGGIO, 2020, p. 11, tradução nossa)

Compactuamos com o entendimento de Coraggio (2020), porém, as produções acadêmicas e documentos que orientam nosso raciocínio sobre a conjuntura argentina, ainda que não negligenciem a participação de setores do mercado formal reforçam o protagonismo do setor informal na construção do conceito de economia popular, o que também ocorreu desde a primeira configuração da CTEP até a UTEP.

Tendo em vista a necessidade de estudar os piqueteros para esclarecer a organização do MTD e surgimento do ME, também tomamos como referência as definições de dirigentes da CTEP e de movimentos sociais, como Juan Grabois e Emilio Pérsico (2017, p. 33, tradução nossa), que afirmam que a economia popular é, em essência, “[...] a economia dos excluídos, constituída por todas as atividades que surgiram da incapacidade do mercado de nos oferecer a todos um trabalho digno e bem remunerado. Como trabalhadores em uma fábrica ou empresa”.

Segundo Grabois e Pérsico (2017, p. 33), a economia popular não se encontra isolada da economia global de mercado, tendo similaridades do setor produtivo ao de consumo, contudo, “[...] os meios de produção, de trabalho, estão nas mãos dos setores populares”.

Na obra *Trabajo y organización en la economía popular*, Grabois e Pérsico (2017) se dedicam à desmitificação dos principais equívocos a respeito desse segmento econômico, guiados por sua experiência como membros da CTEP e lideranças de movimentos sociais.

No que tange ao trabalho informal, Grabois e Pérsico (2017) o reconhecem como tendência da economia popular, e reforçam no emprego formal tendências como a exploração e a precarização do trabalho.

Sobre a precarização, eles também reconhecem essa tendência nos setores informais, mas com uma diferença: a intenção de reversão dessa condição em sua luta, o que não ocorre em empresas capitalistas. A participação do mercado de trabalho formal no setor da economia popular é explicada pela terceirização do trabalho, pois mesmo contando com trabalhadoras e trabalhadores altamente produtivos, o setor da economia popular muitas vezes não tem infraestrutura suficientemente forte e independente (GRABOIS; PÉRSICO, 2017).

Pensando nas diferenças entre economia popular e nas relações de trabalho tradicionalmente concebidas no sistema capitalista, Grabois e Pérsico (2017) as elucidam a partir de seis questionamentos representados na tabela 3.

Tabela 3: Princípios e diferenças entre economia popular e capitalista

	Na economia popular	No capitalismo
Qual é o principal objetivo?	Garantir o sustento através do trabalho, ou seja, trabalho de subsistência.	Reproduzir o capital mediante uma lógica que busca gerar cada vez mais dinheiro.
Com quais meios de produção conta?	Mão de obra e poucos recursos disponíveis.	Alta composição de capital constante: máquinas e tecnologias avançadas.
Quem tem os meios de produção?	Os trabalhadores, coletivo ou individualmente. As ferramentas estão nas mãos do povo.	O capitalista.
Como se gera o excedente?	Com o trabalho e o esforço dos	Por meio da exploração dos

	trabalhadores. É uma economia infraprodutiva que não gera um excedente para reinvestimento ou lucro.	trabalhadores. Produzir a baixo custo significa pagar salários que bastam para sobreviver e que não equivalem ao total produzido pelos trabalhadores.
Quem se apropria do excedente?	Os trabalhadores se apropriam dos excedentes através dos altos preços pagos por todos os bens demandados pelo setor produtivo (mecanismo de exploração indireta, se fosse no capitalismo).	O capitalista se apropria do valor criado no processo de trabalho.
Quais trabalhadores se encontram?	Trabalhadores informais de baixo poder aquisitivo que geralmente atuam/atuavam na precariedade.	Trabalhadores de todas as categorias e poderes de consumo.

Fonte: Grabois e Pésico (2017, p. 59).

Após anos de persistência dos piqueteros e da CTEP, em 02 de fevereiro de 2016 foi sancionada a Lei nº 27345 pela qual o Ministério do Trabalho, Emprego e Seguridad Social reconhece a categoria economia popular, regulamentando-a em 2017 sob o decreto 159/2017, no qual fica esclarecido que esta engloba “[...] todas as atividades criativas e produtivas associadas à melhoria dos meios de subsistência de atores sociais altamente vulneráveis, a fim de gerar e/ou comercializar bens e serviços que apoiem seu próprio desenvolvimento ou o desenvolvimento familiar” (MTE, 2017, p. 19, tradução nossa).

É preciso caracterizar, por outro lado, o papel da economia popular na Argentina em um contexto de desemprego massivo. A especialista em direito do trabalho María Florencia Suarez (2019) analisa a sanção dessa lei e o decreto 159/2017 fora do contexto de lutas dos movimentos sociais e conclui por sua urgência em quaisquer outros cenários em que o país se visse afetado pelas políticas de flexibilização das leis do trabalho.

[...] é preciso dizer que o setor da economia popular constitui um setor da economia que surge como consequência da exclusão massiva gerada pelo sistema socioeconômico dominante, da crise do trabalho assalariado, do fracasso das políticas neoliberais, do aumento da pobreza e enfraquecimento das estruturas partidárias, sindicais e estatais para dar resposta à referida situação. (SUAREZ, 2019, p. 119)

O *Registro Nacional de Trabajadores y Trabajadoras de la Economía Popular* é incompatível com trabalhadores que têm mais de dois imóveis e/ou mais de três automóveis (não havendo restrição para motos); no caso de tais posses, ao menos uma deve estar atrelada às atividades laborais; caso exerça algum trabalho com registro, o salário não pode ultrapassar o valor do salário mínimo (ARGENTINA, 2020).

Naturalmente, essa questão não inviabiliza a necessidade de prosseguimento da luta dos movimentos sociais e da CTEP, atual UTEP, que se reinventam na defesa dos interesses de trabalhadores dessa categoria. Mais do que isso, o sindicato e os movimentos sociais têm sustentado a crítica ao neoliberalismo cujo valor político vai além dos logros alcançados com o reconhecimento e a regulamentação das atividades laborais de trabalhadoras e trabalhadores inseridos na economia popular.

A verdade é que os movimentos sociais que defendem os interesses de trabalhadoras e trabalhadores da economia popular têm sua própria forma de fazer política, tão original quanto o tango em território argentino. Não bastando uma amizade e aliança entre a maior autoridade do vaticano e lideranças de movimentos sociais piqueteros, a mística representada na religiosidade que é utilizada pelos piqueteros compõe simbolicamente sua luta em uma unidade dialética. Exemplo disso são as marchas que ocorrem anualmente em sete de agosto para celebrarem o dia de San Cayetano, patrono do pão e do trabalho e santo da devoção de trabalhadores argentinos (CARBONELLI; BÉLIVEAU, 2018).

É importante esclarecer que a participação da categoria de trabalhadores da economia popular, bem como demais defensores da causa dos piqueteros, não está determinada pelo crivo da religiosidade a despeito da simbologia de uma leitura progressista do cristianismo e da representatividade de San Cayetano para a classe trabalhadora. Nesse aspecto, a mística contida nas liturgias e manifestações religiosas, que compõe a unidade dialética entre sua simbologia e a luta dos piqueteros, tem finalidade ritualística na mobilização das massas. Discorrendo sobre ela em ambiente escolar organizado pelo Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra, Dal Ri e Vieitez (2008) esclarecem o valor ritualístico da mística, de modo que possamos submetê-lo à análise desta como ferramenta estratégica norteadora da organização dos movimentos piqueteros.

A mística está embebida de história e arte, e é inegável que o mistério sob várias formas ideológicas também se faz presente em sua prática. Entretanto, ela não é nem história, nem arte, nem mistério. O que há de característico nessa atividade, em seu modo de se organizar e atuar, em seu modo de influenciar as pessoas é, antes de tudo, o ritualismo. (DAL RI; VIEITEZ, 2008, p. 285-286)

É nesse sentido que peronistas, kirchneristas e movimentos sociais com as mais diversas orientações marcham da igreja de San Cayetano, no bairro de Liniers, Buenos Aires, por um trajeto de mais de 15km até a Plaza de Mayo, onde um palco fica à disposição de lideranças sindicais e de movimentos sociais para falarem com suas militâncias, tendo a economia popular como pauta central de seus discursos (CARBONELLI; BÉLIVEAU, 2018).

Para além dos comícios, protestos e passeatas, o Educador 1 (2022), entrevistado para este trabalho, traz a nosso conhecimento um projeto que está sendo articulado entre o ME, o MTE (Movimiento de Trabajadores Excluídos) e os Cura Villeros⁹. Trata-se da construção de universidades populares sediadas por bairros periféricos de CABA. A relação entre o Movimento Evita, outros movimentos sociais e os Cura Villeros é constante, sobretudo na promoção de ações sociais com apoio material para a população mais vulnerável da cidade portenha.

1.4. Histórico, posições e organização do Movimento Evita

Dentre as muitas reinvenções do peronismo, Eva Duarte teve, sem dúvidas, uma das maiores contribuições na construção de seu eixo progressista, justificando seu apelido a uma das ramificações do MTD, o MTD Evita, que alguns meses depois viria a ser denominado *Movimiento Evita*.

Muitos dos movimentos sociais oriundos da fragmentação do MTD não contam com uma data exata, tendo se constituído por um processo: as eleições de 2003. Nessa direção, os autores que tratam o fenômeno do MTD convergem ao considerar apenas o ano de 2003 como marco dos *novos MTDs*, salvo raras exceções como os dissidentes do núcleo do MTD que se fragmentaram ainda no período noventista, quando alguns agentes do movimento vinham sinalizando eventual apoio a sucessores de Menem pelo PJ, ou depois de 2004, a partir de mudanças contra e pró-Kirchner.

O MTD Evita “[...] tomou corpo em 2003 como uma expressão próxima ao governo nacional” de Néstor Kirchner, tornando-se, posteriormente, “[...] uma das bases do Movimento Evita” (RETAMAZO, 2006, p. 303, tradução nossa). O Movimento Evita, contudo, não pode ser caracterizado como uma espécie de resíduo do MTD Evita, visto que sua concepção também contou com a participação de outros agentes além dos militantes do MTD Evita, tais como as organizações de trabalho territorial do PJ e os militantes independentes, além de uma influência de correntes das tradições ideológicas do peronismo revolucionário, como as que conceberam os Montoneros (NATALUCCI, 2012).

Na principal bandeira do ME ostenta o nome do movimento com fontes em branco e fundo azul, em alusão às cores da bandeira argentina, tendo em alguns deles o desenho de uma foto clássica de Eva Duarte quando ainda trabalhava como atriz.

⁹Os Cura Villeros são organizações católicas argentinas ligadas à corrente da Teologia da Libertação e envolvidas em trabalhos comunitários. São equivalentes às Comunidades Eclesiais de Base no Brasil.

Figura 2: Bandeira do Movimiento Evita



Fonte: Diário El Informante (2017)

Como havia predominância de militantes de esquerda e centro-esquerda, alguns deles defendendo uma roupagem progressista, o ME aderiu ao chamado *peronismo kirchnerista* que em 2004 representava uma tímida reconciliação entre o PJ e a classe trabalhadora.

Essa identidade, que perdurou desde o início do Movimento até parte do governo Cristina Fernández de Kirchner (CFK) teve forte contribuição no que passara a ser conhecido como *peronismo kirchnerista*, ou em alguns casos somente como *kirchnerismo* (SCHUTTENBERG, 2011).

O sociólogo Francisco Longa (2019) aponta com exatidão a data de nascimento do Movimento: 10 de maio de 2006, em seu ato de lançamento, no Estadio Luna Park, contando com um discurso de seu secretário geral, Emilio Pérsico. É preciso considerar, porém, que seu nascimento se constituiu em um processo, intensificado desde as relações do MTD Evita com as outras ramificações do MTD e com o PJ até o agrupamento de novos agentes independentes, logo no ano de 2005, ao que se tornaria, posteriormente, o Movimento Evita.

Vamos Kirchner e Vamos Argentina lia-se em um banner enorme com o rosto sorridente de Eva Perón no palco do Luna Park. Era maio de 2006, durante o lançamento do Movimento Evita, espaço no qual convergiram organizações do campo *nacional popular* aliadas ao governo Kirchner. Cercado de autoridades, o secretário-geral Emilio Pérsico falou ao presidente – que não estava no estádio – e estabeleceu os princípios de seu espaço: O Movimento Evita é indivisível, companheiro presidente, das políticas de Estado. Esse movimento não tem destino se for ruim para você, porque *a nossa estratégia é a estratégia central do governo*. (LONGA, 2019, p. 8, tradução e grifos nossos)

Dois elementos na citação de Longa (2019), contendo o discurso de Pésico, precisam ser discutidos. Primeiramente, sua afirmação sobre o ME ter orientação nacional popular, o que resgata as origens do peronismo e, em segundo lugar, justificando a primeira afirmação, a simbologia do governo Néstor Kirchner para o ideário nacional popular do ME.

Figura 3: Discurso de Pésico no Estádio Luna Park



Fonte: Longa (2019)

Entendemos que o ME não militava orientado por duas linhas (nacionalismo popular e, paralelamente, governismo de Néstor Kirchner), mas por uma linha que era o elo comum entre ME e governo Néstor Kirchner: o nacionalismo popular.

De acordo com Longa (2019, p. 8), “[...] o Movimento Evita participava de numerosas mobilizações em apoio ao governo, mas também de outras comopositor às suas políticas”, e quando CFK assumiu o poder, o ME, mesmo que vinculado ao PJ (seu partido na época), teve um posicionamento cético ao governo.

O Movimento Evita é atrelado, sobretudo, ao ideário de bem-estar social que sugere o nacionalismo popular de Juan Perón, inclusive resgatando os pilares do justicialismo. É nessa direção que o ME formulou sua principal crítica ao kirchnerismo: o abandono da classe trabalhadora, situação que, dentre outras coisas, culminou na criação da CTEP e na volta das principais lideranças de piqueteros que haviam aderido ao kirchnerismo, com maior independência em relação ao governo CFK.

A saída da crise possibilitada pela mudança no modelo de acumulação, o contexto econômico favorável que acompanhou o governo Kirchner nos primeiros anos e a orientação política do governo em favor da recomposição do mundo do trabalho logrou introduzir mudanças positivas no mercado de trabalho. *Em 2011, no governo de Cristina Fernández, diversas organizações sociais articuladas em torno de*

atividades de trabalho precário, não reconhecidas ou com lógicas produtivas cooperativo-comunitárias, convergiram na formação do CTEP. Essa organização foi construída a partir da leitura da necessidade de um novo instrumento para a concretização da unidade da classe trabalhadora diante de um cenário de fragmentação e divisão do campo popular. (SCHUTTENBERG, 2021, p. 31-32, grifos nossos, tradução nossa)

Muitas políticas promovidas no governo CFK foram na contramão do que sugeria Pérsico ao apoiar o governo de Néstor Kirchner. Mesmo o governo CFK não se enquadrando na ala do peronismo neoliberal, tal como ocorreu com Menem e timidamente com Isabel, o segundo mandato de Cristina provocou uma nova crise entre o PJ e o Frente para la Victoria (FpV) base aliada do PJ e posteriormente partido de CFK e de alguns deputados do ME, e os movimentos sociais apoiadores da base governista.

Essa crise política levou o ME a uma busca por autonomia política, sobretudo das bases kirchneristas que incondicionalmente apoiavam algumas políticas pró-mercado que estavam em desacordo com os interesses do ME e dos piqueteros em geral. “Para a militância do Evita, estabelecer essas críticas implica ter seu próprio jogo político e se diferenciar do que considera ser a ‘subserviência’ de outros espaços kirchneristas que omitem qualquer crítica ao governo” (LONGA, 2019b, p. 82-83, tradução nossa).

Portanto, o ME esteve atrelado aos governos Kirchner pelas pautas no campo nacional popular, aderindo ao mesmo ceticismo dos MTDs e demais piqueteros em relação ao PJ durante e após o governo Menem. Esse mesmo ceticismo manteve o ME mais próximo do ideário justicialista de Perón.

Como recorda Longa (2019b), mesmo o Evita não tendo como proposta uma superação da opressão do sistema capitalista, o Movimento se viu fortemente atrelado ao governo Nestor Kirchner por seu plano econômico que, dentre outras coisas, enfatizava a redistribuição de riquezas às massas populares (pilar da justiça social, na doutrina justicialista evocada por Juan Perón) nos moldes do welfare state vivenciado no primeiro governo de Perón. Essa alusão também pode ser feita se observado seu contraste com um governo liberal antecedente, governo De la Rúa, desconsiderando os interinos.

É preciso lembrar, porém, que não apenas na adesão pragmática ao governo CFK, que causou pequenos conflitos internos no Evita, o ME algumas vezes foi analisado por alguns autores como um movimento com leve propensão a uma radicalização à esquerda, sendo de certa maneira influenciado por alguns de seus quadros que defendiam a atuação dos antigos Montoneros (CAMPOS, 2015) e algumas intersecções entre quadros da CCC que, além de

fazerem parte da unidade de piqueteros em 2001, também compõem o grupo de movimentos sociais que idealizou a CTEP, como já exposto.

A estruturação do Evita teve várias mudanças de acordo com o contexto vivenciado pelo Movimento. No início, o ME atuava em quatro frentes: Juventude, Mulheres, Territorial e Agrária. Com o tempo, foram adicionadas novas frentes de organização, sendo elas a frente Sindical, de Diversidade, de Profissionais, Estudantil, e da Economia Popular, tendo por vezes algumas intersecções entre essas frentes. Além dos diferentes contextos vivenciados desde o início da militância do ME, também ocorreram um alto fluxo de ingresso e a debandada de militantes do Movimento. Além das frentes de atuação, o ME também se organiza a partir de dez secretarias para os mais diversos assuntos, sendo elas a secretaria de organização, de educação, saúde, imprensa, revista, esportes, internacional, economia, direitos humanos e logística (LONGA, 2018).

A partir do fluxo de trabalho e organização das diferentes frentes do Movimento há margem para uma compreensão de como funcionam a participação de militantes e o processo decisório: as frentes articulam as discussões sobre as pautas que as competem; a participação de militantes do ME é descentralizada, ou seja, todos e todas têm voz nas discussões e livre manifestação assegurada, entretanto, o processo decisório é centralizado.

Como exemplo, Longa (2019) comenta a articulação da Frente de Mulheres do ME na luta pela aprovação da lei que regulamenta o aborto¹⁰, quando militantes do movimento manifestavam opiniões contrárias e favoráveis à lei, respectivamente seguindo os bordões “salvem duas vidas” e “as ricas abortam, as pobres morrem. Aborto é justiça social”. Nesse caso, os dois lados foram escutados, mas prevaleceu o apoio explícito do ME à lei, contando com voto favorável da deputada Lucila de Ponti, membra do ME, na Câmara dos Deputados.

As secretarias têm suas complexidades, exigindo do ME diferentes formas de articulação para discutir temas de interesse do Movimento, mas também de interesse público, algo perceptível na atuação das secretarias de educação do Movimento.

O *Programa de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios* (FinEs) é exemplo da influência que o ME exerce no setor público em alguns municípios argentinos. De acordo com o Conselho Federal de Educação argentino, o FinEs é um plano de conclusão de estudos para jovens e adultos que por diversos motivos tenham abandonado a escola. O propósito é

¹⁰ Trata-se da *Ley n° 27.610*, que dá poderes à mulher para interromper voluntariamente a gravidez desde que até a décima quarta semana de gestação, direito ao qual a mulher só tinha acesso em caso de estupro e/ou risco de vida da mãe (ARGENTINA, 2021). Quando houve esta discussão, em 2018, ainda no governo de Mauricio Macri (2015-2019, partido Propuesta Republicana), o projeto havia sido aprovado na câmara dos deputados, mas rejeitado no senado. Em 2020, o projeto foi rediscutido, aprovado na câmara dos deputados e, dessa vez, no senado, por 38 votos contra 29 e uma abstenção (G1, 2020).

“oferecer aos jovens e adultos de todo o país a possibilidade de concluir os estudos básicos e/ou secundários através da implementação de um plano específico, adaptado às suas possibilidades e necessidades” (FINES, 2008, p. 1, tradução nossa).

Estudando a aplicabilidade desse plano em La Plata, Bastiano (2015) destaca a participação do ME, que enviou educadores designados pela sua Secretaria da Educação para toda a cidade de La Plata, para participarem de discussões referentes às questões pedagógicas do plano e das análises das questões burocráticas e administrativas. A autora ainda complementa que este é um momento em que o Evita, tal como outros movimentos sociais, pode levar sua luta das ruas para as instituições, o que nesse caso diz respeito à baixa escolarização, potencializada em decorrência da crise de dezembro de 2001.

Em território nacional, o índice de abandono escolar correspondia a 42% da população com faixas etárias entre 18 e 60 anos até 2008, o que exigiu, juntamente ao plano, políticas públicas robustas para darem suporte à educação de jovens e adultos (VIEGO, 2015). Nesse sentido, entendemos o FinES como medida paliativa para o problema estrutural de abandono escolar. O interesse do ME, contudo, é mais ousado, de modo que o Movimento leva a mesma problemática das ruas para explicar a estrutura do sistema excludente e sugerir alternativas para o abandono do sistema educacional formal e melhorias no FinEs.

Ao investigar as principais causas de abandono escolar no contexto de criação do FinEs, Bastiano (2015) apresenta como diagnóstico, no cenário de crise econômica, a necessidade de ingresso precoce no mercado de trabalho e, acumulado a isso, o desinteresse por um ambiente de aprendizagem cada vez mais desconectado dos problemas enfrentados por jovens e adultos, que já não vêm mais sentido em frequentar as aulas. Os esforços do Movimento, portanto, se deram pelo resgate das práticas pedagógicas nos Bachilleratos Populares desde as primeiras experiências na IMPA (fábrica recuperada que sediou o primeiro Bachillerato Popular) à formulação de diretrizes para a educação estatal, o que ocorria em novos Bachilleratos Populares.

Assim como as atividades de outras secretarias, o ME constantemente divulga nas redes sociais chamadas para reuniões. As reuniões pautadas em questões educacionais usualmente ocorrem nas bibliotecas mantidas pelo Movimento, espaço que além de leitura também é apropriado para reforço escolar, oficinas formativas e debates que versam sobre a educação nos bairros e a conjuntura nacional.

A participação do ME no FinEs, nos Bachilleratos Populares e na realização de oficinas formativas em espaços públicos não formais indicam sua capacidade de transitar nos bairros e nas instituições governamentais. Mais importante do que isso, sua capacidade de

levar as pautas das ruas para as instituições e trazer delas a contrapartida para as ruas e, de maneira geral, para setores em que o Movimento milita.

Indo além das questões educativas sobre as quais o ME trabalha, o bloco de deputados do Movimento Evita (a exemplo de Lucila de Ponti, Leonardo Grosso e Patricia Cubria) trabalha no legislativo pelos interesses da classe trabalhadora, segundo a concepção dos piqueteros: assalariados, desempregados e aposentados (LONGA, 2019).

Ainda que alguns deputados do ME tenham representado interesses do Movimento na Câmara dos Deputados, bem como em setores de administração pública, a exemplo de Emilio Pérsico, admitido nos cargos de subsecretário da Agricultura Familiar (governo CFK) e Secretário da Economia Social (governo Alberto Fernández), a educação promovida pelos movimentos sociais, incluindo o ME, não tem contado com amplo debate nos setores de administração pública, a não ser por trabalhos no FinES e pela institucionalização de alguns Bachilleratos Populares, justificando nossa intenção de aprofundar o debate sobre a educação pensada a partir dos movimentos sociais, nesse caso, pelo Movimiento Evita.

Para compreender o surgimento e a relevância dos Bachilleratos Populares, bem como o interesse dos movimentos sociais pelos mesmos, é fundamental entender como as fábricas recuperadas ganharam força desde os primeiros indícios da crise econômica argentina, nos anos 1990, pois elas sediaram as primeiras experiências com os Bachilleratos Populares.

1.5. As Empresas Recuperadas por Trabalhadores e os Bachilleratos Populares

As Empresas Recuperadas por Trabajadores (ERTs) na Argentina são empreendimentos de pequeno e médio porte operados e geridos por trabalhadores, processo esse que teve início com as privatizações e a desindustrialização na Argentina, promovidas pelo governo Menem.

No contexto macroeconômico, caracterizado pelas falências de fábricas, vendas de postos e de maquinários ao capital estrangeiro, a previsão era de uma crise sem precedentes de empregos formais em extensão nacional. Resistir às demissões e ao fechamento das fábricas foi uma alternativa da classe trabalhadora para a manutenção de seus postos, adotando a configuração de trabalho autogestionado (REBÓN, 2005).

[...] o surgimento das ERT está diretamente conectado com o fechamento massivo de indústrias e o consequente desemprego de milhões de trabalhadores. Nestas condições, as primeiras ERT foram reações desesperadas de operários que tentaram conservar suas fontes de trabalho, com qualquer meio que lhes permitisse escapar da marginalidade social que se converteu em um horizonte próximo para seus futuros.

As condições de vida dos desempregados eram ameaças visíveis para os trabalhadores que ainda tinham emprego e os impulsionavam a desenvolver estratégias de sobrevivência laborais que superaram as velhas ferramentas sindicais que já não tinham utilidade, pois os sindicatos haviam perdido toda capacidade de pressão perante os empresários, em meio à massiva demanda de trabalho em uma sociedade na qual o emprego havia se constituído em um bem precioso para a enorme maioria dos trabalhadores. (RUGGERI, 2018, p. 51)

Nesse sentido, uma parte dos trabalhadores nessa situação decidiu tomar as fábricas em processo falimentar e geri-las eles mesmos, apesar das inúmeras dificuldades que enfrentariam para manter os negócios funcionando.

Em diversas ERTs persistem como imperativos as características principais das empresas de autogestão brasileiras, dentre as quais Dal Ri e Vieitez (2001, p. 17) destacam: “[...] a propriedade pertence a um coletivo de associados; os trabalhadores são ao mesmo tempo os proprietários; a assembleia geral dos associados é o poder máximo de decisão; os diretores são eleitos pelos associados”.

Sobre esses processos de trabalho, Dal Ri e Vieitez (2001, p. 18) os colocam como um desafio e condicionamento para as empresas de autogestão alcançar “[...] a democratização e (des)alienação das relações de trabalho”.

Discutindo algumas das contradições presentes nas ERTs quando comparadas com os processos de trabalho presentes nas organizações capitalistas tradicionais, Rebón (2005) sugere que a autogestão aparece como forma social, marcando assim um ponto inicial da superação dos processos rumo a uma nova configuração também das relações de trabalho.

No sentido de priorizar a inovação em relação à antiga empresa, a apropriação dos meios de produção também é valorizada. Isso se expressa em respostas como *é nosso, é nosso projeto* e na relevância dada à autogestão como forma social. O caráter externo da direção capitalista é substituído, em nível subjetivo, por um maior envolvimento e comprometimento ativo dos trabalhadores em sua atividade, uma embrionária *mudança de mentalidade*. Da mesma maneira, é valorizado o companheirismo e a equalização decorrente da experiência de luta e produção. Nesse sentido, alguns trabalhadores destacam a distribuição igualitária como uma das transformações centrais. A confiança no processo se expressa em frases como *maiores perspectivas de progresso e melhor gestão da empresa, mais democrática e transparente, com produção de maior qualidade*, que, segundo os trabalhadores, caracterizam a empresa recuperada na comparação com o modelo antecedente. Além disso, tudo o que a empresa capitalista em crise deixou de proporcionar aos seus empregados é valorizado: rendimento, estabilidade e trabalho. (REBÓN, 2005, p. 8, grifos do autor, tradução nossa)

Dentre as primeiras experiências da Argentina noventista com as ERTs, Henriques e Thiollent (2013) destacam o Frigorífico Yaguané, em 1996; a Indústria Metalúrgica e Plástica Argentina (IMPA), em 1998; e a metalúrgica Unión y Fuerza, em 2000, sendo esta terceira, a

primeira ERT a obter a aplicação da lei de expropriação¹¹. Os autores enfatizam essa marca temporal devido ao equívoco de que as primeiras ERTs tenham surgido na Argentina posteriormente à crise de 2001, embora tal episódio justifique um *boom* de novas ERTs.

Essa informação também nos permite evocar Minor e López (2021) ao recordarem o desemprego massivo como um dos resultados da inversão do pilar justicialista da *independência econômica* em Menem, levando em conta que, ao conter a inflação e brevemente recuperar o crescimento econômico no país, a classe trabalhadora foi negligenciada na redistribuição de rendas.

A partir desse contexto, somado à fragilidade sindical, Rebón (2006) entende que a nova estratégia de organização da classe trabalhadora já lhe conferia uma compreensão de que ela adotou sua própria maneira de fazer política.

Os sindicatos perderam peso durante a década de 1990 devido às mudanças já delineadas no mercado de trabalho e porque a acomodação de boa parte dos dirigentes às condições de reestruturação corroeu sua legitimidade perante as bases. Nesse período, surgiu uma nova alternativa sindical dos trabalhadores a Confederação Geral do Trabalho – a Central de Trabajadores Argentinos (CTA) – e iniciou-se o fim do monopólio sindical na organização da luta econômica dos trabalhadores devido ao desenvolvimento do movimento piquetero. A grande ruptura com o quadro de ação sindical anterior ocorreu porque o sindicato, como instituição, deixa de ser a organização predominante na disputa trabalhista que acompanha as recuperações. Sua atitude usual tem sido ficar de fora, não aparecer ou agir ambigualmente. A ação dos trabalhadores encontrou a indiferença e o abandono dos sindicalistas, principalmente quando o conflito estava claramente voltado para a recuperação da empresa. A falta de apoio sindical baseava-se em temores como a perda de associados devido à possível transição de trabalhador assalariado para cooperado nas recuperações; a perda da capacidade de negociar com o empregador e as possibilidades econômicas de falência; ou simplesmente a falta de visão dos sindicalistas, ancorados em suas práticas tradicionais. (REBÓN, 2006, p. 156, tradução nossa)

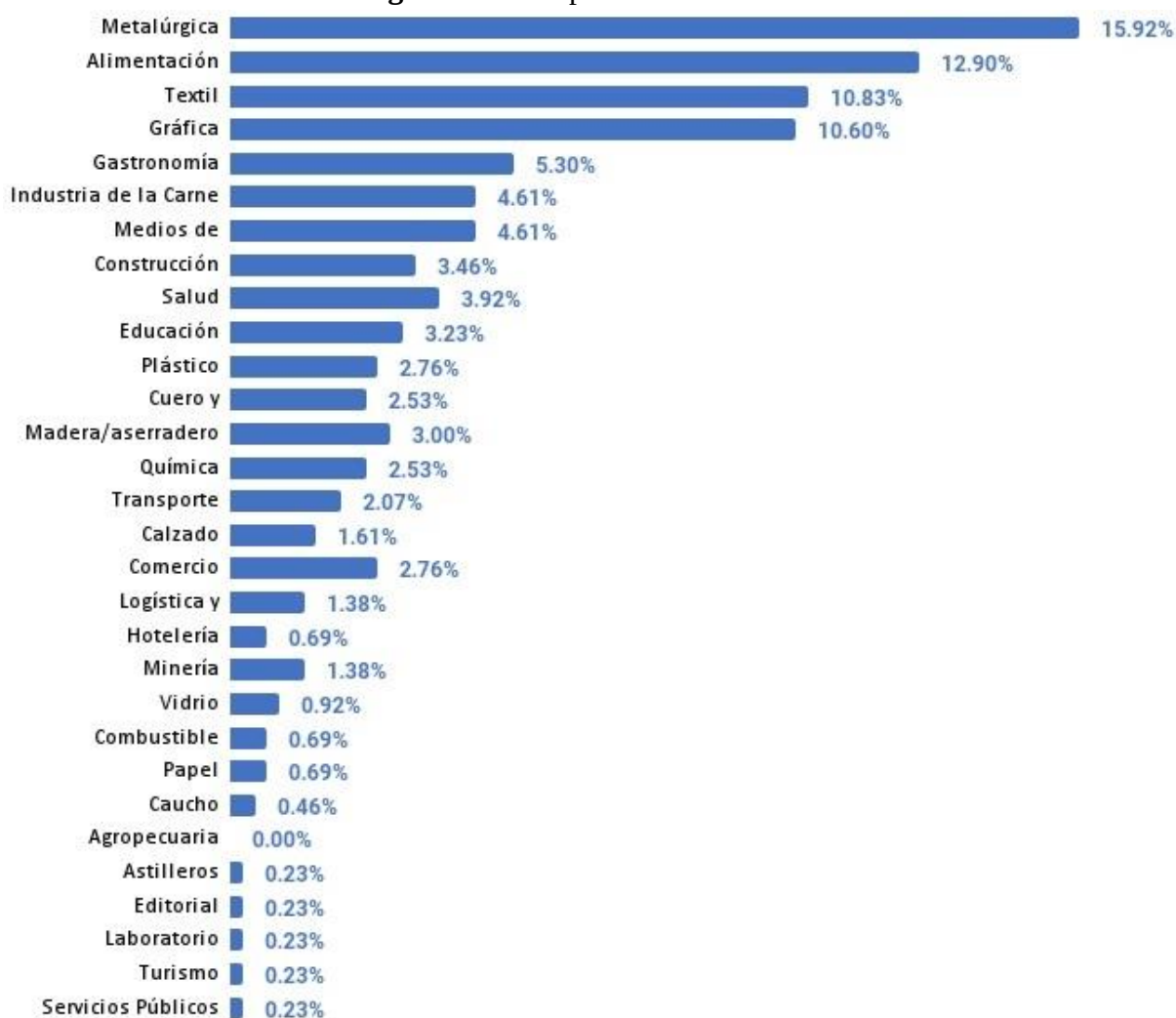
Mesmo reatando relações com órgãos sindicais, esses trabalhadores não abandonaram o novo formato de se fazer política *desde abajo*, como veremos adiante. Essa foi sua forma de reinventar o peronismo em tempos de neoliberalismo, pelas ERTs em transição para a autogestão e organizando-se politicamente, canalizando energias em movimentos sociais para desenvolver mecanismos de reivindicação à sua maneira.

Em síntese, a tomada das empresas cuja falência foi decretada e a reorganização gradual do trabalho leva o pesquisador espanhol Gontzal Agiriano Intxaurtieta (2013) a definir as ERTs a partir de três verbos, são eles:

¹¹ Trata-se da Ley N° 13.264/1948 que, dentre outras coisas, confere poderes ao Poder Executivo de expropriação de bens (dentre eles imóveis) quando este julgar como de utilidade pública (ARGENTINA, 1948).

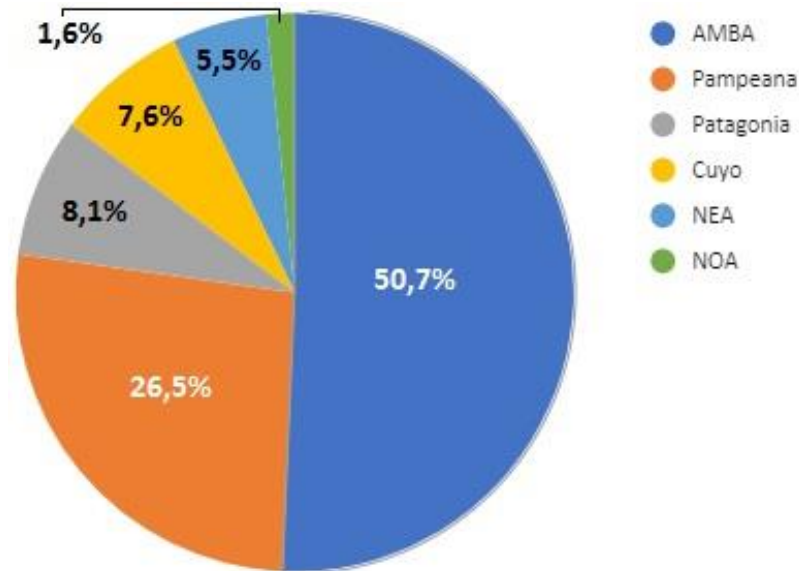
- I. *Ocupar*: como o processo de tomada dos postos de trabalho ocorre por parte de trabalhadores e trabalhadoras que não contam com uma liderança formal da alta posição hierárquica da empresa, a organização *desde abajo*, ou seja, dos trabalhadores inseridos nos postos menos privilegiados, sendo eles a grande massa, é fundamental;
- II. *Resistir*: sendo a organização já uma ERT, a ilegalidade passa a ser o primeiro mecanismo no qual se apoia o Estado opressor e o patronado. Nesse sentido, nas ERTs devem ser desenvolvidos mecanismos de resistência contra a evacuação de trabalhadores;
- III. *Produzir*: a produção é o que torna a existência da ERT diferenciada de uma organização capitalista, dado que é uma etapa que marca uma transição aos novos processos de trabalho, tal como preconiza a autogestão na finalidade de democratização e desalienação das relações de trabalho.

As compreensões de Martinez (2004) e Intxaurtieta (2013) sobre as ERTs diferenciam no que tange à autogestão, uma vez que o primeiro não necessariamente classifica uma ERT como sendo autogestionada e o segundo aponta que a autogestão é, para as ERTs, uma busca essencial à sua existência. Essa é uma questão que ainda suscita debates, mas que não ofusca o interesse pelo processo de recuperação de empresas como um todo. Dados mais recentes do Ministério do Desenvolvimento Produtivo (2020) argentino apontam que até 2020 as ERTs comportavam ao menos 15.812 trabalhadores. Quanto aos segmentos dessas ERTs em proporções, destaca-se:

Figura 4: ERTs por setor de trabalho

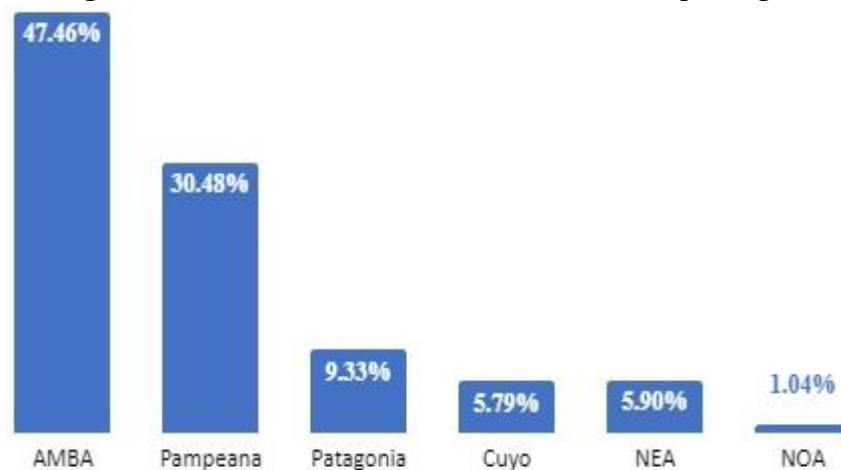
Fuente: Ministerio de Desarrollo Productivo (2020)

De acordo com o Ministério de Desenvolvimento produtivo (2020), essas ERTs, na última contagem, estavam concentradas nas seis regiões de todo o território argentino, e a maioria delas na Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA), em seguida Pampiana, Patagônia, Cuyo, canto Nordeste (NEA), enquanto no canto Noroeste (NOA) há menor concentração de ERTs.

Figura 5: Quantidade de ERTs por distribuição geográfica

Fonte: Ministerio de Desarrollo Productivo (2020)

O Ministério de Desenvolvimento produtivo (2020) também indica que a distribuição de trabalhadores segue uma proporção muito similar.

Figura 6: Quantidade de trabalhadores de ERTs por região

Fonte: Ministerio de Desarrollo Productivo (2020)

Ainda nas experiências embrionárias de trabalho associado em ERTs, destacamos o caso da já mencionada IMPA para análises mais específicas. Mesmo na heterogeneidade das ERTs no que se refere aos processos de trabalho, a IMPA reflete o potencial que podem ter muitas ERTs na crítica ao sistema empresarial hierárquico tradicional, sendo essa crítica uma prática derivada da gênese da luta por sua subsistência.

Ativa desde a década de 1920, a IMPA atuou nas primeiras décadas sob outros nomes no segmento industrial de produção de vasos de lata, tornando-se IMPA em 1941 e aderindo à produção de aviões e artigos militares. Em administração estatal de 1946 a 1960 e atendendo a novas demandas, a IMPA alterou seu segmento nesse período para a produção de alumínio, maçanetas e bicicletas. Como medida para conter seu fechamento, em 1961, os trabalhadores da IMPA atuaram na transformação da organização em cooperativa de trabalho e consumo, o que foi viável, com muita dificuldade, até as décadas de 1980 e 1990 com a intensificação das políticas econômicas neoliberais com os governos Alfonsín e Menem. Com os trabalhos encerrados durante o intervalo de um ano, a empresa retomou suas atividades em 1998, na condição de fábrica recuperada (NEMIROVSKY; NOVAES, 2020).

Tratando as experiências da IMPA como um *laboratório social*, Chaves (2008) expõe alguns aspectos sobre seu funcionamento que suscitam interesse de pesquisas envolvendo relações de trabalho em uma perspectiva que vai além da modalidade *sin patrón*. Um dos exemplos disso é a abertura de um centro cultural dentro da própria fábrica, no início de 1999, um ano depois de começar a operar como ERT.

O projeto do centro cultural iniciou-se por meio do apoio popular, da solidariedade da vizinhança e do movimento social comunitário, que reivindica o não pagamento da dívida que o próprio governo fez em nome da IMPA junto ao Banco Nação. A dívida, em 1998, superava os dois milhões de dólares, o que, certamente implicaria o fechamento da fábrica. Com o tempo, os recuperadores perceberam que a participação da comunidade é uma ferramenta importante, não apenas para divulgar a experiência da fábrica recuperada, mas, também, como forma eficiente de desenvolver a consciência anticapitalista entre os recuperadores. Ademais, a criação do centro cultural parece ser uma maneira de retornar à sociedade a solidariedade recebida. (CHAVES, 2008, p. 96)

É dentro do centro cultural da IMPA que se explicita uma concepção de democracia antagônica à democracia burguesa, outra justificativa para Chaves (2008) aderir à ideia de laboratório social em sua tese de doutorado.

Esse processo se dá pela negação da dívida milionária contraída do Banco Nacional argentino e pela adoção de políticas de trabalho que visam acima de tudo os interesses de trabalhadoras e trabalhadores, tais como a saúde, educação, segurança do trabalho, divisão produtiva e descentralização hierárquica no processo de tomada de decisões mediante deliberações internas. Nesse aspecto, o autor explica que

O centro cultural é, sem dúvida, o elemento polarizador, interno e externo, e difusor do laboratório social da fábrica sem patrões, o que na prática não se revela nada fácil. Segundo registros da memória de alguns recuperadores, nesse período em que a fábrica recuperada é presidida por Oracio Campos e Júlia Taborda, com assessoria

de Eduardo Murúa, Guillermo Robledo e Luís Caro, ocorrem assembleias mensais e a forma de poder decisório está na deliberação coletiva. Assim, a IMPA esteve à frente de inúmeras recuperações de fábricas, principalmente naquelas ocorridas em Buenos Aires e no ramo da metalurgia. (CHAVES, 2008, p. 99)

Vale acrescentar que logo nos primeiros dias de fundação, o centro cultural também passou a ampliar sua função social, abrindo suas portas para diversas atividades direcionadas à comunidade local, tais como “[...] peças teatrais, recitais, apresentações de livros, conferências e sessões de cinema”, além de construir “[...] uma escola popular, uma biblioteca, um Centro de Saúde e até uma universidade operária” (ROFFINELLI *et al.*, 2013, p. 48, tradução e grifos nossos).

A IMPA, hoje Centro Cultural IMPA La Fabrica, fica localizada em Almagro, na esquina das ruas Pringles e Querandíes, com sua entrada principal em Querandíes, de fácil acesso a outros bairros portenhos menos abastados como Balvanera, San Cristóbal, Parque Patricios e Nueva Pompeya. A IMPA também realiza diversas atividades educativas abertas ao público em geral de segunda feira a sábado.

Figura 7: IMPA vista entre Pringles e Querandíes



Fonte: arquivo pessoal (2022)

Figura 8: Entrada da IMPA vista de Querandíes



Fonte: arquivo pessoal (2022)

Figura 9: Extensão da fábrica IMPA vista de Querandíes



Fonte: arquivo pessoal (2022)

Além das exposições promovidas na IMPA, Roffinelli *et al.* (2013) lembram que a ERT também pensou na inserção da população mediante o oferecimento de cursos populares, iniciado em 1998, com oficinas de teatro para crianças, expandindo suas opções de cursos e oficinas e ampliando os públicos por faixas etárias.

Figura 10: Banner¹² de oficinas de 2020 no Centro Cultural IMPA La Fabrica



Fonte: Blog *El Docente Profesional* (2020)

Debater os *talleres* (oficinas formativas) da IMPA é fundamental para compreender como a educação pôde ser direcionada a partir dos interesses da classe trabalhadora, mesmo uma educação formal, com novas características em forma, conteúdo e finalidades. Foi por

¹² Este banner foi divulgado em primeira mão pelo blog *El Docente Profesional* na quinta-feira, 27 de fevereiro de 2020, cinco dias antes de ser notificado o primeiro caso de COVID-19 na Argentina.

meio das oficinas formativas da IMPA que se ampliou a perspectiva não apenas de formação da classe trabalhadora por intermédio de sua práxis *ocupando, resistindo e produzindo* nas ERTs, mas também na criação de sua própria escola. Nesse cenário, no seio da fábrica, os primeiros Bachilleratos Populares ganharam materialidade.

Por oficinas, de seus vários sentidos extraímos a experiência das oficinas formativas empregadas inicialmente na IMPA, cujos eixos temáticos são difundidos por meio de debates e de cursos de curta duração entre públicos variados. Muitas vezes essas oficinas vão além do aspecto cultural abstrato e fazem relação direta com a luta de recuperadores e recuperadoras de empresas no ato de ocupar, resistir e produzir (CANO, 2012).

Por meio de um coletivo de pesquisadores denominado *Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares* (CEIP), cujo principal interesse é a educação popular, houve uma adequação das oficinas de modo a compor um conteúdo programático difundido na IMPA, resultando na primeira experiência registrada dos Bachilleratos Populares.

A articulação entre trabalhadores e educadores populares foi fundamental para solidificar esse processo, uma vez que parte do mundo acadêmico (intelectuais, professores e estudantes universitários principalmente da Universidade de Buenos Aires) vem criticando o modo de fazer e agir no ensino médio de milhões de jovens e adultos que se encontram em situação de vulnerabilidade educacional e que os centros educacionais, programas e planos implementados nas esferas governamentais não conseguem responder. (ALFIERI; LÁZARO, 2019, p. 6, tradução nossa)

O Bachillerato Popular da IMPA, criado em 2004, é uma escola de nível secundário, adaptada para atender aos públicos jovem e adulto. Esta se diferencia da escola tradicional pelo desvelamento da politicidade da educação, de modo que a escola deva assumir-se como organização social, privilegiando o trabalho territorial e uma ação dialética no ambiente onde está inserida (ROFFINELLI *et al.*, 2013).

A experiência de recuperadores da IMPA foi a primeira de muitas que resultaram na materialização de diversos outros Bachilleratos Populares surgidos nas ERTs e que mediados por movimentos sociais conseguiram obter reconhecimento do Estado para poderem atuar formalmente e outorgar títulos de conclusão de ensino médio a seus estudantes, sendo que esses títulos contêm o mesmo valor de um diploma de ensino médio outorgado por uma escola tradicional (AMPUDIA; ELISALDE, 2015).

Um fenômeno que chamou a atenção com o surgimento dos Bachilleratos Populares nas ERTs foi o interesse dos movimentos sociais argentinos pelos mesmos. Alguns desses movimentos, como o Movimiento Popular La Dignidad, a Frente Popular Darío Santillán e o

Movimiento Evita fundaram seus próprios Bachilleratos Populares ou firmaram alianças com organizações sociais e assumiram as gestões de alguns deles. Dessa maneira, os Bachilleratos Populares deixaram de ser uma organização educacional exclusiva das fábricas recuperadas e adquiriram novas características à medida que seus públicos diversificavam.

CAPÍTULO II –A EDUCAÇÃO POPULAR NAS ERTs E NAS RUAS

Neste capítulo é discutida a formação e as características da CEIP e sua articulação nos Bachilleratos Populares. A origem da CEIP, como a dos Bachilleratos Populares e das oficinas educativas formadas como disciplinas integrativas a princípio nos Bachilleratos Populares, provém de discussões sobre o analfabetismo, que vai além dos conceitos tradicionais de letramento, devendo englobar também a economia política e a influência de políticas neoliberais nos espaços educacionais formais. Assim, abordamos a alfabetização para além do letramento, a *alfabetização* política como objetivo principal da CEIP e em consequência dos Bachilleratos Populares e das oficinas formativas, nas fábricas e a partir de movimentos sociais piqueteros.

2.1. A alfabetização de jovens e adultos nas gestões Alfonsín e Menem (1983-1999)

A crise iniciada na Argentina noventista é um ponto de partida para os estudos sobre a concepção dos Bachilleratos Populares argentinos e das oficinas de educação popular. A isso se deve a precarização da educação argentina, à medida que outros setores também foram afetados. Ampudia e Elisalde (2015) argumentam que tal contexto adverso mostrou-se como ensejo às organizações populares e iniciativas de grupos universitários à crítica à educação, como se apresentava até então nos espaços educativos formais.

A questão da alfabetização de jovens e adultos na Argentina, contudo, começou a ser criticamente pensada desde antes dos resultados da gestão de Menem, principal responsável por grandes contingentes de trabalhadoras e trabalhadores em condição de subemprego ou desemprego, somando-se ao letramento precário.

Quando houve a abertura democrática, no campo da educação Raúl Alfonsín levou a cabo o Plano Nacional de Alfabetização argentino (1985-1989), que objetivou a *alfabetização funcional* preconizada pela UNESCO e justificou-se pela reversão da exclusão de jovens e adultos iletrados, tanto da sociabilização quanto do mercado de trabalho formal, além da reversão da herança de modelos educacionais autoritários da última ditadura civil-militar argentina (WANSCHERBAUM, 2013).

A respeito desses modelos educacionais, Pineau (2014) afirma que se seguiram em decorrência do chamado *Processo de Reorganização Nacional* elaborado após a decretação de estado de sítio. Na educação, o autor (2014) retoma esse processo que trouxe como resultado reestruturações administrativas de escolas públicas, militarização e constante fiscalização de

atividades escolares, o que também contemplava o uso da repressão e estandardização das escolas de domínio estatal aos padrões determinados pela Ditadura. Por parte da Ditadura, a justificativa de reformas desde os setores administrativos aos setores político-pedagógicos se dava pela intensificação da participação cidadã na vida política e pelo caráter contra hegemônico que a escola estatal começava a ganhar.

A renovação cultural e pedagógica das décadas de 1960 e 1970 questionou os modelos educacionais anteriores do século XIX. Esses anos viram o surgimento de novos fenômenos como a atribuição às teorias ditas “críticas” – que vão do Illich ao reprodutivismo – de professores e pedagogos, a expansão da psicanálise, o avanço da psicologia social e dinâmica de grupo, da pedagogia de recreação, das novas concepções de infância e da publicação de livros de leitura mais modernos que favoreceram a leitura solipsística abrangente. Já na década de 1970 houve maior radicalização política por meio da sindicalização docente, da campanha de alfabetização Campanha de Reativação Educacional de Adultos para a Reconstrução (CREAR), da extensão universitária e da divulgação da pedagogia da Libertação. Essa situação suscitou a reação da Ditadura, principalmente para aqueles que ansiavam por um passado “mítico” de uma ordem perdida. (PINEAU, 2014, p. 105, tradução nossa)

Nessas condições, Raúl Alfonsín criou, no Ministério da Educação e Justiça, a Comissão Nacional de Alfabetização Funcional e Educação Permanente (CONAFEP), que ficaria a cargo da abertura democrática, que naquele momento também apresentaria um projeto de cunho educacional, dados os resultados da repressão anteriormente vivida por professores e alunos em âmbito escolar.

O alfonsinismo propôs como um de seus objetivos político-pedagógicos reverter a situação educacional herdada. A partir desse diagnóstico e com a exigência de afirmar uma política educacional para a consolidação da democracia, a democratização da educação foi apresentada como ponto de partida, entendida, por um lado, como a necessidade de eliminar o autoritarismo existente no sistema educacional e, de outro, como democratização do serviço, em oposição à seleção e discriminação existentes. Afirmava-se que a democratização do sistema educacional, bem como de toda a sociedade, dependeria disso. Com essa direção, as primeiras medidas políticas sancionadas consistiram em eliminar disposições internas, nas escolas, que tinham caráter autoritário. (WANSCHELBAUM, 2014, p. 107, tradução nossa)

O que se percebeu, entretanto, é que tanto na reestruturação da educação durante a ditadura cívico-militar argentina quanto no governo de Raúl Alfonsín houve por trás parâmetros do neoliberalismo que como uma metamorfose vinha se ajustando às demandas das classes dominantes (PINEAU, 2014; WANSCHELBAUM, 2014), seguindo a mesma lógica político-econômica argentina e, de modo mais amplo, latino-americana: uma suposta modernização na mesma estrutura excludente.

No período de transição, os esforços foram concentrados em padrões estadunidenses que determinavam desde o conteúdo escolar até a formação docente. Mendez (2021) aponta os discursos cada vez mais alinhados aos padrões internacionais da UNESCO e de princípios do neoliberalismo e do neoconservadorismo na definição de algo que naquele momento era apresentado como proposta renovada para o campo educacional, destacando-se terminologias como profissionalização, hierarquização de docentes e qualidade da educação.

Nessa articulação de discursos, as políticas de formação de professores promoveram modificações buscando democratizar as relações pedagógicas ao mesmo tempo em que recuperavam a hierarquização e profissionalização dos padrões internacionais, o que implicava novas concepções de ensino e aprendizagem. Em ambos os casos, o imperativo da qualidade estará no centro; embora condense diferentes significados. (MENDEZ, 2021, p. 22, tradução nossa)

Nesse sentido, autores como Mendez (2021) e Wanschelbaum (2009) concordam que mesmo a suposta modernização do sistema educativo argentino proposta no Plano Nacional de Alfabetização não propôs uma eliminação de todos os resíduos do período militar, que de maneira discreta ainda estavam impregnados no sistema educacional.

Durante a década de 1980, o debate político-pedagógico desenvolveu-se principalmente entre os promotores da restauração do cânone fundador e os promotores da modernização exclusiva, sendo estes últimos os que conseguiram impor sua hegemonia (através da implementação da reforma educacional neoliberal da década de 90). O que aconteceu na década de 1980 significou a continuidade das posições político-pedagógicas presentes na ditadura e abriu caminho para as reformas posteriores. (WANSCHELBAUM, 2009, p. 6, tradução nossa)

A proposta da UNESCO para um projeto de superação dos dilemas vivenciados nas escolas dos países latino-americanos durante a repressão era muito vaga, igualmente para um projeto de alfabetização de jovens e adultos. Seu conceito de *alfabetismo funcional* por si só estava mais limitado à escolaridade do que à alfabetização propriamente dita.

Em 1958, a UNESCO definia como alfabetizada uma pessoa capaz de ler e escrever um enunciado simples, relacionado à sua vida diária. Vinte anos depois, a UNESCO sugeriu a adoção dos conceitos de analfabetismo e alfabetismo funcional. É considerada alfabetizada funcional a pessoa capaz de utilizar a leitura e escrita para fazer frente às demandas de seu contexto social e usar essas habilidades para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida. Seguindo recomendações da UNESCO, na década de 90, o IBGE passou a divulgar também índices de analfabetismo funcional, tomando como base não a auto-avaliação dos respondentes, mas o número de séries escolares concluídas. Pelo critério adotado, são analfabetas funcionais as pessoas com menos de 4 anos de escolaridade. (INAF, 2003, p. 6)

Um dos pontos importantes do Plano Nacional de Alfabetização, quando foi redigido, demonstrava o reconhecimento do então Ministro da Educação e Justiça, Carlos Aramburu, da separação entre os grupos denominados *analfabetos* e *analfabetos funcionais*, e esse segundo grupo representava uma cifra aproximadamente cinco vezes maior do que o primeiro, no período de análise (ARGENTINA, 1985). Por outro lado, não foi oferecida uma proposta arrojada que envolvesse a atuação de órgãos públicos para a minimização dos quadros de analfabetismo funcional e absoluto de jovens e adultos, mostrando também uma participação muito debilitada da CONAFEP.

Quanto aos docentes, o Plano requeria como perfil “[...] preferencialmente mestres ou professores com experiência em educação de adultos”; já como voluntários, preconizava-se os que “[...] em ordem de prelação reunissem títulos universitários, terciários secundários ou que em na sua falta, comprovassem, na opinião do Conselho de Coordenação, a capacidade e ascendência necessárias ao bom desempenho da tarefa” de alfabetizar funcionalmente jovens e adultos (ARGENTINA, 1985, p. 25, tradução nossa).

A reabertura democrática foi parte do referencial propagandístico do Plano Nacional de Alfabetização, o qual foi reforçado pela participação da CONAFEP, bem como do uso de parâmetros da UNESCO em sua elaboração. Porém, os resultados esperados não foram alcançados, segundo alfabetizadores especializados que se dedicaram às análises técnicas do desfecho do Plano (WANSCHERBAUM, 2009).

Se durante a gestão Alfonsín, a população argentina não pôde contar com um projeto de alfabetização que fosse além de abstrações e uma sensação de seriedade promovida pela sensação de modernização que a reabertura democrática havia causado, Antonio Francisco Salonia, Ministro da Educação e Justiça e responsável por elaborar o primeiro plano para a educação argentina na gestão Menem tampouco logrou uma reversão desse cenário.

Vale recordar que Menem vinha incorporando seu próprio estilo ao peronismo. No setor educacional ganhou forma o discurso populista alimentado pela narrativa de modernização que vinha tomando a América latina noventista, somada à demagogia que caracterizava o peronismo menemista.

Quase nada se falou sobre educação de jovens e adultos no novo plano, apenas que esta deveria “transformar-se, modernizar-se e efetivamente se abrir às demandas da revolução [produtiva] condutora e desempenhar um papel de destaque nos novos processos de trabalho”, estando, portanto, voltada à “formação social e capacitação para o trabalho do adolescente e do adulto trabalhador, agentes ativos da revolução produtiva” (ARGENTINA, 1989, p. 36-39, tradução nossa), sem objetivos claros, estatísticas, alianças, apenas ideias rasas.

A educação estatal argentina não se resumiu integralmente a esse primeiro momento, ademais, a *descentralização do Estado* no que se refere à gestão educacional durante o neoliberalismo menemista teve como fundamento a terceirização da responsabilidade da reversão dos baixos índices de alfabetização, não tendo ocorrido sequer uma menção ao analfabetismo funcional, diferentemente do Plan Nacional de Alfabetización durante a gestão Alfonsín (BARREYRO, 2001).

Não obstante, a gestão educacional no governo Menem, mesmo que aparentemente à deriva, ainda conservava resquícios das mesmas diretrizes que deram sustentação ao Plan Nacional de Alfabetización, dentre as quais Feldfeber e Gluz (2011) e Vior (2008) destacam as exigências e orientações da UNESCO, do FMI e do Banco Mundial, juntamente a outras entidades internacionais, em políticas públicas determinadas pelas classes burguesas.

Essas exigências e orientações, cada vez mais consonantes com o projeto neoliberal menemista, tiveram por principal finalidade a readequação da educação de um bem público a uma *commodity* (APPLE, 2005, CARVALHO, 2014, OLIVEIRA, 2016). Esse processo constitui não apenas a mercantilização da educação de gestão estatal, mas a sua despolitização.

Sobre a primeira característica, Apple (2005) descreve o neoliberalismo enquanto diferenciado do liberalismo clássico pela penetração das elites sociais no Estado, ao invés de sua dissolução, o que resulta na conversão da educação pública aos interesses privados da elite dominante. Assim, a descentralização da educação pública argentina não apenas terceirizou a responsabilidade do governo Menem para os setores privados, como também reforçou seu caráter cada vez mais empresarial.

No que toca à alfabetização de jovens e adultos, a falta de projeto durante o governo Menem justifica o diagnóstico da CEIP até a materialização dos Bachilleratos Populares, dado que a pequena sensação de segurança empregatícia desse público e a pouca rentabilidade que a educação de jovens e adultos poderia gerar, não mostravam qualquer viabilidade para o Estado argentino, já despreocupado com a educação, nem tampouco aos setores privados. É nesse sentido que a crítica de diversas entidades preocupadas com o analfabetismo e funcional de jovens e adultos direcionou-se à falta de um projeto popular e à penetração de entidades empresariais na educação pública.

Esse mesmo cenário, que por sinal não é inédito do contexto argentino, leva autores e autoras, como Dal Ri (2020), a considerarem a resignificação da categoria *escola pública*: trata-se de uma escola gerida com recursos públicos, mas não direcionada ao atendimento dos interesses do público que dispõem desses recursos e fazem uso dessa escola, ou seja, a classe

trabalhadora. Dessa maneira, o controle estatal da escola pública em função dos interesses da burguesia a configura não como escola pública, mas *escuela estatal*.

A alfabetização funcional para os públicos jovem e adulto caiu no esquecimento no decorrer do governo Alfonsín, não tendo sequer entrado em pauta no governo Menem, e o êxito da educação de forma geral estava confiado à *liberdade de mercado* e às agências internacionais já mencionadas (BARROS, 2015).

Já ao final da década de 1990, percebia-se que a educação argentina estava cada vez mais sendo aproximada dos padrões internacionais, o que os órgãos administrativos vinham assegurando, sendo assim desde o ensino primário. Do começo ao fim, a educação de jovens e adultos definitivamente não teve espaço na agenda menemista, tampouco a responsabilidade do Estado para com a educação pública de forma geral, embora este tenha se encarregado do alinhamento da educação estatal aos interesses de entidades internacionais mediante criação de órgãos avaliativos que perduraram para além de seu governo.

[...] tanto a introdução de um sistema de avaliação homogêneo, como a transferência das escolas secundárias e superiores do Estado nacional para as províncias, faziam parte das medidas preconizadas pelo BM desde o final da década de 1980. O imperativo da avaliação da qualidade foi incorporado à legislação (Ley Federal de Educación, LFE, 1993) e regulamentado por resoluções do Consejo Federal de Educación (CFE). Foram criados órgãos ministeriais (Dirección Nacional de Evaluación em 1993, o Instituto de Evaluación de la Calidad de la Educación em 2000, a Dirección Nacional de Investigación y Evaluación de la Calidad Educativa DiNIECE – em 2003), foram organizados diversos planos e programas, e a implementação regular de Operativos Nacionales de Evaluación (ONE), nos níveis primário e secundário, para medir a aprendizagem alcançada na escolaridade obrigatória. (RODRÍGUEZ *et al.*, 2018, p. 1406, tradução nossa)

Assumindo uma posição mais crítica à descentralização da administração da educação pública durante o menemismo, Barreyro (2001) argumenta que a incorporação das agências internacionais e da terceirização de responsabilidades para o setor privado sequer passou de uma narrativa cuja finalidade estava restrita à redução do déficit fiscal que já vinha se expandindo desde o fracasso do Plan de Conversibilidad.

Nesse período percebeu-se uma maior necessidade de discutir a educação fora de uma perspectiva empresarial-estatal, principalmente em termos de alfabetização de jovens e adultos iletrados, público que vinha perdendo sua capacidade de subsistência em meio ao desemprego massivo.

O desemprego se mostrou como ensejo para o surgimento e articulação da CEIP, trazia consigo o questionamento referente à efetividade das standardizações preconizadas pelas agências internacionais e, portanto, a necessidade de se pensar uma educação a partir da

realidade argentina, sobretudo a realidade do letramento e da alfabetização política da classe trabalhadora frente a um cenário de insegurança empregatícia e de expansão do mercado de trabalho informal, intensificando-se à medida que intensificava a implantação das políticas econômicas neoliberais.

2.2. O trabalho da CEIP e sua concepção de Educação Popular

Aqui tratamos a organização CEIP de forma genérica, embora outras iniciativas tenham surgido a partir dela sustentando os mesmos objetivos e princípios educativos. Uma dessas organizações, cujos documentos e parte da bibliografia também foram estudados e, portanto, também faremos algumas menções, é a Cooperativa de Educadorxs e Investigadorxs Populares Histórica (CEIPH), fundada em 2004.

Não há documentos que indiquem um ano preciso de início formal das atividades da CEIP, dado que esse título foi, a princípio, utilizado por vários grupos estudantis e extensionistas de várias províncias que objetivavam a popularização da escola pública e a democratização da educação em diversas dimensões, sendo seu público mais notório a classe trabalhadora. As primeiras experiências educacionais realizadas na IMPA caracterizaram o início do processo de profissionalização da CEIP enquanto órgão assessor de projetos de educação popular, tais como os Bachilleratos Populares.

A configuração teórica do trabalho da CEIP nos bachilleratos e nas oficinas e a dos movimentos obreiros e peronistas atuantes nos mesmos está dividida em dois eixos. O primeiro diz respeito à crítica da doutrina neoliberal implantada pela classe burguesa na educação estatal, crítica baseada em autores como Michael Apple (2005), Stephen Ball (2016), Justa Ezpeleta (1997), Pablo Gentili (2008, 2013), entre outros/as. O segundo eixo para a construção de uma educação é a ênfase na participação de jovens e adultos da classe trabalhadora, tendo como principais referências Ivan Illich (1971, 1988), Paulo Freire (1991, 2017, 2019), Moacir Gadotti (2012) e Carlos Rodrigues Brandão (2006, 2017).

Sobre a questão da doutrina neoliberal na educação, esteve muito claro para a CEIP que a saída do analfabetismo funcional não estava nas diretrizes da UNESCO, do Banco Mundial e nem tampouco nas alianças público-privadas de gestão educacional, construindo-se em um movimento antagônico ao da educação estatal, com currículos e diretrizes para atender aos públicos que a princípio estavam nas ERTs. Nesse cenário, as ERTs romperam com a concepção de espaço laboral com finalidades produtivas, para que seus recuperadores transformassem as fábricas num espaço em que não apenas novas relações de trabalho

pudessem ser constituídas, mas, também, para ressignificar os espaços e evidenciar seu caráter pedagógico-social, da perspectiva territorial em que essas fábricas estavam inseridas; e cultural, de acordo com as perspectivas das classes trabalhadoras que já começavam a vivenciar parcialmente uma luta de caráter emancipatório (ALFIERI; LÁZARO, 2019).

Em seu trabalho de assessoramento das ERTs para o aproveitamento de espaços escolares dentro das fábricas, a CEIP explica que “[...] o debate central passa pelo princípio da autogestão escolar, até o processo conflituoso das lutas da sociedade em relação ao Estado capitalista” (ALFIERI; LÁZARO, 2019, p. 10-11, tradução nossa). Partindo desse princípio, a Cooperativa visou em um primeiro momento imprimir nos Bachilleratos Populares uma extensão da luta da classe trabalhadora e dizimar a lógica que as agências internacionais impuseram à educação pública formal por intermédio do Estado.

Dessa maneira, o ponto de partida do trabalho da CEIP, antes das atividades educativas nas ERTs, foi o questionamento da *função social da escola*, que permitiu maior aprofundamento em autores brasileiros anteriormente referidos, para uma releitura do contexto da classe trabalhadora argentina (ELISALDE, 2010), sendo a escola um componente do processo de emancipação que se faz pela práxis dos recuperadores.

Uma das obras que acadêmicos da CEIP, tais como Roberto Elisalde (2021), Fernando Lazaro e Ezequiel Alfieri (2019) tomam como referência para interpretar o aspecto político e a função social da escola é *A educação na cidade*, de Paulo Freire, datada de 1991, na qual Freire (1991, p. 16-17) destaca que:

A participação popular na criação da cultura e da educação rompe com a tradição de que só a elite é competente e sabe quais são as necessidades e interesses de toda a sociedade. A escola deve ser também um centro irradiador da cultura popular, à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la. A escola é também um espaço de organização política das classes populares. A escola como um espaço de ensino-aprendizagem será então um centro de debates de idéias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência. O filho do trabalhador deve encontrar nessa escola os meios de auto-emancipação intelectual independentemente dos valores da classe dominante.

Alfieri e Lázaro (2019) relatam que a *educação popular*, caracterizada nos Bachilleratos Populares e conseqüentemente no trabalho da CEIP, está historicamente separada da chamada educação tradicional presente no sistema de ensino formal.

A educação popular, enquanto modalidade alternativa à do sistema educacional formal, não deixa de ser apropriada pelas mesmas instituições às quais a CEIP tem feito oposição desde seus primeiros assessoramentos às ERTs. Destacam-se assim os empreendimentos sustentados por narrativas de inclusão social, mas que visam produtividade

e empregabilidade mediadas por cursos técnicos de treinamento profissional. Sobre esses empreendimentos, Gadotti¹³ (2012a) trabalha com o conceito de educação popular a partir da realidade da ação política emancipatória da classe trabalhadora.

A educação popular como uma concepção geral da educação, via de regra, se opôs à educação de adultos impulsionada pelo Estado, e tem ocupado os espaços que a educação de adultos oficial não levou muito a sério. Um dos princípios originários da educação popular tem sido a criação de uma nova epistemologia, baseada no profundo respeito pelo senso comum que trazem os setores populares em sua prática cotidiana, problematizando-o, tratando de descobrir a teoria presente na prática popular, teoria ainda não conhecida pelo povo, problematizando-a também, incorporando-lhe um raciocínio mais rigoroso, científico e unitário. (GADOTTI, 2012a, p. 7)

Na obra *Educação e poder*, datada de 1988, Gadotti (2012b) aprofunda a categoria educação popular em um contexto de reformas educacionais de sistemas educacionais formais, a partir de uma concepção de educação enquanto campo de disputa das classes.

Não existe uma relação mecânica entre sistema político e sistema educacional, embora um seja subsistema de outro, porém há de se perguntar se num sistema político voltado contra o povo e a favor das elites dominantes é possível fazer uma educação para o povo, uma educação popular. De um lado não podemos cair no fanatismo (que faz os seus sectários cruzarem os braços) nem na ingenuidade contrária que faz da educação a alavanca da transformação social. Se os primeiros são preguiçosos, os segundos são ingênuos. (GADOTTI, 2012b, p. 115)

Para Moacir Gadotti (2012b), a educação popular está, portanto, ligada à dualidade detectada no estudo da função social da escola anteriormente tratada. É nessa direção que a educação popular se mostra incompatível com os interesses elitistas representados pelas agências internacionais, sendo ela realizável no âmbito da luta da classe trabalhadora e reconhecida pela mesma como não sendo suficiente, mas complementar à sua práxis.

A politicidade da educação popular conceituada por Gadotti e assumida pela CEIP está no entendimento de que “[...] a educação não tem um sentido *em si*, é educação *para*. Sua finalidade, portanto, está *fora* dela e só é possível identificar esta finalidade em contextos histórico-sociais específicos” (ARRUDA, 2004, p. 74, grifos do autor), ou seja, trata-se de uma apropriação que parte da realidade e dos anseios da classe trabalhadora.

Nesse sentido, o assessoramento da CEIP nas ERTs assume fundamentalmente um caráter de mediação entre a busca do inédito viável dos recuperadores e sua condição

¹³ Diversos outros autores trabalham com conceitos de educação popular em um entendimento antagônico aos de Moacir Gadotti, Carlos Rodrigues Brandão e Paulo Freire, empregando esse conceito em cursos de capacitação profissional embasados por diretrizes de instituições internacionais, mas não temos a pretensão de discutir o conceito em outro marco teórico.

material. Isso implica preceitos da literatura freireana como a promoção da *ação dialógica* na educação, na contramão da *invasão cultural* presente na educação oficial e reforçada pelas diretrizes das instituições internacionais.

Nas produções de acadêmicos vinculados à CEIP também encontramos referências de autores soviéticos, tais como Anton Makarenko, Moisey Pistrak e Nadejda Krupskaya em suas produções e reflexões sobre o assessoramento dos Bachilleratos Populares. Mesmo que esses autores não constituam a base teórica dos Bachilleratos Populares e nem das ERTs, pode-se com eles aprofundar reflexões, sobretudo no que tange à organização escolar.

A ação dialógica constitui-se no processo educativo embasado no diálogo, ao contrário do conhecimento transferido, que Freire (2017; 2019) analogicamente classifica como *educação bancária*, em que um detentor do saber deposita seu saber em um receptor. A superação da educação bancária é igualmente necessária na concepção de educação sustentada pela CEIP em nome da coerência do marco teórico tomado pela Cooperativa, algo que está muito claro em sua contraposição à participação das elites na formulação de uma educação popular formulada a partir da realidade dos recuperadores das ERTs.

As elites dominadoras, na sua atuação política, são eficientes no uso da concepção bancária [...] porque na medida em que esta desenvolve uma ação apassivadora, coincide com o estado de imersão da consciência oprimida. Aproveitando a imersão da consciência oprimida, estas elites vão transformando-a naquela vasilha de que falamos e pondo nela slogans que a fazem mais temerosa ainda da liberdade. (FREIRE, 2019, p. 118)

Em suma, a superação da educação bancária e a construção da educação dialógica são condicionantes para a modificação do que seria uma educação das elites para a formulação da educação da classe trabalhadora. Essa educação, não negando sua essência, também está dialeticamente atrelada ao trabalho por meio do qual o ser humano transforma o mundo. Pensando nas principais influências teóricas de acadêmicos da CEIP e nos seus objetivos iniciais com os Bachilleratos Populares, percebemos uma relação lógica com o que o sociólogo Miguel Arroyo (2004) conceitua como *escola do trabalho*, baseado nos *Fundamentos da escola do trabalho* de Pistrak, datado de 1924, reconhecendo no trabalho seu valor não só transformador, mas pedagógico.

O conhecimento só tem sentido se for útil. O locus do educativo, se não perde as cercas que o isolam do cotidiano, ao menos passa a encontrar seu sentido social na medida em que contribui para o progresso e para a satisfação das necessidades do homem. A vinculação escola-vida, educação-progresso são traços acrescentados pelo movimento ilustrado à constituição do campo educativo. [...] Há outro traço marcante. Era necessário colocar as instituições educativas a serviço da produção, de

um tipo novo de homem, não do homem improdutivo, mas do homem produtivo, o trabalhador da nova ordem, imbuído de uma nova ética econômica. Que instituição educativa seria capaz de produzir esse novo homem e de educá-lo para essa nova ética? Não a escola socrática, monacal, paroquial nem palaciana, mas a *escola do trabalho*. (ARROYO, 2004, p. 86-87, grifos do autor)

A partir daí, o autor (2004) fornece subsídios para pensar essa escola vinculada à categoria *trabalho*, em um contexto de luta de classes, em que a educação aparece de maneira mais destacada como um campo de intensa disputa.

O trabalho é visto como o elemento pedagógico por excelência. Pela primeira vez entra como elemento educativo central na instituição. O trabalho entra agora não com a função que tinha na educação monacal – instrumento de libertação do espírito –, nas escolas do trabalho este aparece como elemento central do progresso material, para a satisfação das necessidades materiais e não como libertador do espírito, aparece ainda como elemento central na produção do novo homem. A educação do homem comum para o trabalho, pelo trabalho, será a nova proposta. O trabalhador que a burguesia precisava não nascia pronto e nem poderia ser o produto de uma instituição educativa inspirada no desprezo ao trabalho produtivo. Era necessário remexer no campo educativo construído durante séculos. Nesse campo deveria caber o trabalhador, sua produção, instrução e educação, para tirá-lo da ignorância alimentadora dos velhos preconceitos da velha ordem e para reeducá-lo nos novos hábitos de disciplina, a disciplina não tanto moral do controle dos vícios, mas a disciplina do tempo, do trabalho, da economia, do esforço. (ARROYO, 2004, p. 87)

A relação trabalho-educação foi muito considerada no assessoramento da CEIP aos recuperadores das ERTs para a construção de um projeto político-pedagógico que levasse em conta não apenas a realidade objetiva do recuperador e da recuperadora, mas também uma confrontação ao sistema capitalista, tal como ocorre na práxis desses/as recuperadores/as. O Bachillerato Popular Maderera Córdoba é um dos que mais bem elucidam essa situação.

A relação trabalho-educação foi muito considerada no assessoramento da CEIP aos recuperadores das ERTs para a construção de um projeto político-pedagógico que levasse em conta não apenas a realidade objetiva do recuperador e da recuperadora, mas também uma confrontação com o sistema capitalista, tal como ocorre na práxis desses/as recuperadores/as. O Bachillerato Popular Maderera Córdoba é um dos que mais bem elucidam essa situação.

Criada em articulação entre a CEIPH e o Movimento Nacional das Empresas Recuperadas, dentro de uma madeireira cujos trabalhadores, desobedecendo a lei e a lógica do capital, mantiveram a empresa ativa diante do iminente decreto de falência, formando uma cooperativa de trabalhadores sem patrão. Desde o início, o Bacharelado Popular Maderera Córdoba oferece um espaço diferente da escola tradicional. Esse fato geralmente produz um efeito transformador sobre os alunos que ingressam. (PANAINO; CHAILE, 2019, p. 126, tradução nossa)

Sobre a dinâmica neste Bachillerato, Panaino e Chaile (2019, p. 126) acrescentam que

Da mesma forma, desde o início das aulas em sala de aula encontram situações que diferem na sua própria abordagem e na sua implementação com a escola tradicional. Os professores que encontram nas disciplinas curriculares, como trabalhadores e militantes da educação, questionam em seu próprio fazer e dizer o que é instituído e naturalizado. Nesse sentido, o trabalho em duplas pedagógicas potencializa essa situação, permitindo abordar novas dinâmicas de sala de aula, tanto grupais quanto personalizadas. A própria lógica de funcionamento se transforma em elemento pedagógico a partir do qual a subjetividade despolitizada está em tensão.

Com a possibilidade de ampliar sua atuação em diversos outros espaços, a CEIP passou a adotar o conceito de *escola como organização social* (ROJAS, 2016) e se estendeu às mais diversas organizações de bairros e subúrbios argentinos, onde tem estado crescente o caráter educacional não formal e uma articulação cada vez mais acentuada dos movimentos sociais com a CEIP (WAHREN, 2020).

A ideia de escola como organização social, de acordo com a entrevista de Roberto Elisalde realizada por Daniel Rojas (2016), está remetida diretamente à forma de se pensar estratégias socioeducativas a partir das necessidades de uma comunidade específica. É a partir dessa concepção que a CEIP direciona suas atividades em campo educativo – tal como fazem os movimentos sociais – e às questões mais particulares vivenciadas nos bairros atendidos, uma abstração que leva à reflexão sobre a origem de sua realidade objetiva, o que em Freire (2019) propicia uma nova forma de agir para a transformação dessa realidade.

A educação em uma perspectiva de *organización barrial* ganha forma na concepção de educação popular discutida por Carlos Rodrigues Brandão (2006) como sendo o desenvolvimento do caráter pedagógico do trabalho e da convivência humana.

[...] as pessoas aprendem. Como ensinar-e-aprender torna-se inevitável para que os grupos humanos sobrevivam agora e através do tempo, é necessário que se criem situações onde o trabalho e a convivência sejam também momentos de circulação do saber. Entre mundos e homens muito remotos, onde sequer emergia a nossa espécie – o homo sapiens – este é o primeiro sentido em que é possível falar de educação e de educação popular. (BRANDÃO, 2006, p. 22)

A análise que o autor (2006) faz da educação popular é que esta aparece na história como primeira modalidade de aquisição e desenvolvimento do saber, entrando em decomposição gradativa à medida que foi incorporada ao interesse mercantil.

Com graus muito variáveis de separação da vida comunitária do cotidiano das gentes comuns, aquilo a que damos o nome de educação foi aos poucos sendo construído como um sistema de trocas agenciadas de frações restritas do saber, através do ofício profissional de especialistas em saber e ensinar a saber. Primeiro imersa nas atividades de trabalho produtivo ou simbólico de confrarias de artesões ou

sacerdotes e, depois, levada às ruas e aos mercados como loja de primeiras letras, a educação agenciada participou de um processo de inversões do sentido original das trocas solidárias de conhecimentos. Assim, a educação como prática em si mesma e a escola como lugar físico do seu exercício representam um desdobramento do processo de expropriação do poder comunitário sobre a totalidade do saber necessário. (BRANDÃO, 2006, p. 32)

A crítica de Brandão (2006) está na *despopularização* da educação à medida que se tornou função do Estado. Tornou-se isolada da realidade objetiva dos públicos aos quais atende e, conseqüentemente, forçada a aderir à abstração que Arruda (2004, p. 74, grifos do autor) classifica como “sentido *em si*”, cenário que se intensificou não apenas ao passo que o Estado institucionalizava os primeiros centros escolares, mas também quando o mercado reforçou seus lobbies.

O interesse do mercado pela educação é perfeitamente passível de observação no pressuposto de Gentili (2013, p. 215) de que “[...] a acumulação de capital sempre implicou uma tendência generalizada e crescente à mercantilização de todas as coisas”. Quando a educação do Estado passa a ser configurada pelos interesses do mercado, tornando-se assim uma educação mercantil, o caráter *público* da escola perde seu sentido para dar lugar à escola estatal. Gentili (2013) argumenta que o processo de mercantilização da escola pública começa por *estratégias culturais* que visam inverter o sentido de direito à educação e possibilitar que ela seja modificada a uma *commodity* (APPLE, 2005) e atenda os interesses do mercado.

Nossa hipótese é a de que os regimes neoliberais atribuem a esta última dimensão [de inversão do sentido de direito à educação] mais ênfase do que – em geral – se reconhece nas análises críticas. Isto é, o neoliberalismo só consegue impor suas políticas antidemocráticas na medida em que consegue *desintegrar* culturalmente a possibilidade mesma de existência do direito à educação (como direito social) e de um aparato institucional que tenda a garantir a concretização de tal direito: *escola pública*. (GENTILI, 2013, p. 216-217, grifos do autor)

A fim de ganhar apoio das massas na consolidação de alianças público-privadas, o mercado profere discursos incrementados de remédios placebo para a resolução de problemas que ele mesmo cria, muitos dos quais voltados à quantificação de indicadores educacionais, justificando, desse modo, a adoção ao que o mercado classifica como qualidade na educação. Ball (2016) acrescenta que a estratégia de mercado é gerar no sistema público de educação a competitividade entre as instituições de ensino, mensurando a frequência de alunos, notas, comportamento, ingresso ao ensino superior etc.

Em regimes de performatividade, a experiência não é nada, a produtividade é tudo. Os esforços do ano passado são uma referência para a melhoria deste ano – melhores

resultados de exames e testes, mais alunos entrando no ensino superior, mais publicações, mais bolsas de pesquisa. Devemos acompanhar; esforçar-nos para atingir as novas e cada vez mais diversificadas metas que nos propusemos nas reuniões de avaliação; confessar e enfrentar nossas fraquezas; empreender um desenvolvimento profissional adequado e valorizador; e aproveitar as oportunidades para nos tornarmos mais produtivos. (BALL, 2016, p. 1054, tradução nossa)

Apple (2005) e Ball (2016) compreendem que a adequação ao sistema de quantificação para mensurar a *qualidade* da educação não somente reduz seu aspecto popular (BRANDÃO, 2006) e comunitário, como de maneira mais ampla também altera a função social da escola de modo a atender aos interesses do mercado. Assim, a escola deixa de ser *pública* e se torna *estatal*, incorporando o domínio político-pedagógico empresarial.

Os conceitos de público e estatal no que diz respeito à gestão escolar são abordados por Dal Ri (2020) com ênfase no sistema de gestão escolar brasileiro de maneira similar aos discutidos por Apple (2005) no estadunidense e Ball (2016) no estadunidense e no britânico. A autora (2020, p. 108) afirma que no espaço escolar estão sendo vivenciadas constantes disputas e “[...] haveria a possibilidade de que a perspectiva da luta [expressa nas greves, paralisações e manifestações] evolua da defesa da escola estatal para a defesa da escola realmente pública, ou seja, uma escola governada pelos seus usuários, os trabalhadores”.

Quando os processos de gestão dos espaços escolares começaram a ser discutidos pelos educadores e educadoras da CEIP, estava muito clara a necessidade não só de desvelar a relação entre a gestão centralizada do Estado e nos lobbies dos grandes empresários do setor do ensino, mas também da criação de uma práxis educacional galgada na realidade da classe trabalhadora argentina, excluída do mercado formal e da escola. “Para a CEIPH, o debate central passa pelo princípio da autogestão escolar, no próprio âmbito escolar, portanto, a autogestão deve ser pensada em torno do processo conflituoso das lutas de nossa sociedade em relação ao Estado capitalista” (ALFIERI; LÁZARO, 2019, p. 10-11, tradução nossa).

A *autogestão* aparece nos trabalhos de Alfieri e Lázaro (2019) e Elisalde (2008) como processo produtivo que elimina relações hierárquicas, como as de empregado e empregador, e potencializa a autoavaliação do trabalho, possibilitando o surgimento de novas formas de organização da classe trabalhadora distintas da hegemônica, sendo esta uma reação perante a crise econômica e ao retrocesso do Estado em termos de políticas sociais. E, dessa maneira,

[...] o conceito de autogestão foi retomado de uma longa tradição do movimento operário, que a partir do final do século XIX assume como parte de sua condição de classe a capacidade de gerar e autogestionar projetos e instâncias participativas independentes, desvinculando-se de controle burguês. (ALFIERI; LÁZARO, 2019, p. 7)

Essa práxis resultaria em uma ressignificação da função social da escola, conferindo a ela um caráter popular gradativamente apagado pela institucionalização do espaço educativo, que teve como diretriz os interesses de grandes proprietários mediados pelo Estado. Desse modo, Alfieri e Lázaro (2019, p. 9) entendem que

[...] não é apenas a crítica à situação educacional, mas também pensar em respostas participativas e ativas que contemplem a ação e intervenção consciente de intelectuais e educadores sobre a realidade educacional tomando como referencial teórico os princípios da educação popular, historicamente separada da escola oficial ou tradição escolar.

Desse modo, a CEIPH (2018, *apud* NEMIROVSKI, 2020, p. 224) tem fundamentado sua luta partindo de sete pontos principais:

- I. Educação pública popular;
- II. Saberes instituídos em prol da formação de sujeitos políticos e de sua inserção nos territórios para a transformação das relações sociais existentes;
- III. A imputação de um projeto político-pedagógico popular também na escola estatal, o que implica sua transformação e não caracterização de seus projetos educacionais como alternativos, mas que intencionam a mudança do projeto estatal estabelecido;
- IV. Articulação com outras organizações não estatais, visando a modificação das estruturas do estado;
- V. Como educadores, a defesa dos princípios de classe e solidariedade nas lutas de profissionais da educação, bem como da classe trabalhadora de forma geral;
- VI. Maior responsabilização do Estado pela educação difundida a partir dos princípios de autogestão das organizações sociais;
- VII. A luta contra as políticas de precarização do trabalho e da educação promovidas principalmente pelo Ministério da Educação Nacional¹⁴ e estendidas para outros distritos.

Dessa forma, pode-se afirmar que a CEIPH não pretende estabelecer um projeto incondicionalmente antagônico ao Estado, mas a transformação e adequação deste à sua maneira e, posteriormente, “[...] construir um movimento político-pedagógico desde as *escolas públicas populares*” (SOUZA, 2021, p. 27, grifos nossos).

¹⁴ Quando a CEIPH publicou esta lista de exigências, o Ministerio de la Educación de la Nación estava sob comando do advogado conservador Alejandro Finocchiaro, também deputado pelo partido dereitista Propuesta Republicana.

O conceito de *escola pública popular*, difundido pela Cooperativa e que torneia suas atividades, tem como uma de suas origens a crítica da *qualidade na educação* trabalhada por Apple (2005) e Ball (2016), tal como a inversão do sentido de função social da escola pública destacado em Gentili (2013) e a superação da escola estatal pela escola verdadeiramente pública, sobre a qual Dal Ri (2020) entende como precondition para a tomada de seus espaços formais pela classe trabalhadora. Os integrantes da CEIPH Fernando Santana, Laura Voboril e Lucía Wainstein (2019), ao estudarem o caso do Bachillerato Popular Maderera Córdoba, trazem uma compreensão de escola pública popular.

Os Bachilleratos populares também vêm romper as fronteiras de um sistema que não dá conta integralmente da população que o habita. Diante da falta de resposta e de um sistema que parece legitimar cada vez mais as desigualdades sociais, eles acentuam essas arestas para torná-las permeáveis. Em 2005 foi inaugurado o Bachillerato Popular Maderera Córdoba [...], na empresa recuperada de mesmo nome. Sua entrada no espaço público rompe as fronteiras entre gestão estatal e privada, entre educação formal e não formal, definindo-se como escola pública popular, escola autogestionária que exige do Estado o reconhecimento de trajetórias educativas, trabalho em equipe docente, a inclusão em sua órbita de um projeto político-pedagógico especificamente desenhado para preencher as lacunas da proposta para jovens, adultos e adultas.

Uma escola habitada por professores que se organizam em assembleias e definem horizontalmente estratégias de intervenção pedagógica. Uma escola que parte do reconhecimento dos alunos como portadores de saberes legítimos, que assume sua natureza política ao optar sempre por estar ao lado do povo oprimido, que apreende e retoma as tradições de luta e questionamento do estado das classes populares, que pressupõe que é impossível ser se outros são impedidos de ser. Uma escola que sabe qual é o limite da educação: ela não pode mudar o mundo, mas pode transformar as pessoas que vão mudá-lo. (SANTANA *et al.*, 2019, web, tradução nossa)

A concepção de escola pública popular nasce “[...] na luta pela transformação social, rompendo a ‘neutralidade’, ou então desvelando o comportamento conservador nas estruturas sociais existentes” (ALFIERI; LÁZARO, 2019b, web, tradução nossa). Ademais, a *autogestão* e a *autonomia* do projeto educativo são conceitos-chave que direcionam as atividades da Cooperativa no que tange à construção e ao assessoramento da assim dita escola pública popular (ALFIERI; LÁZARO, 2019b).

A reversão do projeto político-pedagógico estatal para atender aos interesses da classe trabalhadora, em um movimento de transformação do Estado excludente é, segundo Souza (2021, p. 271), um fator que subverte noções de políticas públicas educacionais, pois é composta de “[...] ações que surgem dos coletivos, feitas e refeitas pelos(as) educadores(as), educandos(as), trabalhadores(as) e ativistas” e, nesse sentido, cabe ao Estado atender aos anseios da classe trabalhadora ao invés de seguir o que até então se colocou como tradicional:

criar, recriar e avaliar projetos focados na qualidade, sendo essa qualidade definida a partir dos interesses de mercado.

A *educação popular* difundida nos Bachilleratos Populares é resultado da luta de recuperadores das ERTs ou de lideranças de movimentos sociais articulada à assessoria da CEIP, o que pressupõe a aplicação de suas principais referências, já citadas. É, por assim dizer, uma educação que nasce e se consolida com a resistência dos excluídos do mercado formal e de um sistema escolar atrelado aos padrões normativos definidos pela busca da qualidade de ensino e de resultados quantitativos demandados por agências internacionais em detrimento da inclusão social.

A CEIP realiza diversas atividades no campo educativo, de modo que os Bachilleratos Populares compõem um importante segmento de educação popular da Cooperativa. Não há registros disponíveis do fluxo de educadores participantes da organização, mas eles podem ser encontrados nos projetos assessorados pela mesma ou em encontros públicos para tratar temas específicos referentes à educação popular e à conjuntura argentina e latino-americana.

Sobre a sistematização das atividades com Bachilleratos Populares, percebemos em Alfieri e Lázaro (2019b), Santana *et al.* (2019) e Souza (2021) que a CEIP e a CEIPH não necessariamente mantém vínculo com todos os Bachilleratos Populares onde realizam suas primeiras assessorias, mas seguem atuando com alguns consolidados como o Bachillerato Popular Maderera Córdoba, o Bachillerato Popular da IMPA e o Bachillerato Popular Paulo Freire, a exemplo de dois em CABA.

Ao se consolidarem, os Bachilleratos Populares normalmente se associam a outras organizações político-sociais como Seamos Libres (atualmente incorporada ao Movimento Evita), alguns sindicatos como a UTEP e vários movimentos sociais, tais como o Movimento Evita, Barrios de Pie, Frente Popular Darío Santillán etc.

2.3. Os Bachilleratos Populares argentinos

Classificados como *Unidades de Gestión Educativa Experimental* (UGEE) no marco da legislação da Cidade de Buenos Aires, os Bachilleratos Populares são escolas de nível secundário, voltadas aos públicos jovem e adulto com diversas vulnerabilidades, sobretudo educativas, e que de alguma maneira se viram excluídos do sistema de ensino formal tradicional (GARCÍA, 2016; ALFIERI; LÁZARO, 2019).

Surgidos a partir das ERTs, sendo o da IMPA a primeira experiência registrada, os Bachilleratos Populares começaram como escolas informais assessoradas pela CEIP, com

currículo próprio e direcionado à luta dos recuperadores. Quando essas escolas ganharam relevância nas fábricas, tornaram-se objeto de interesse dos movimentos sociais em uma perspectiva de mobilização civil nos bairros populares, considerando suas bases enquanto projeto de educação popular que permitia uma inclusão de fato em um cenário de exclusão, sobretudo dos públicos jovem e adulto que por algum motivo tiveram seu acesso à escola limitado. (AGUILÓ; WAHREN, 2014, ALFIERI; LÁZARO, 2019).

Ao ganharem força nos bairros e nas fábricas, os movimentos sociais e demais agentes sociais empenharam forças pelo reconhecimento do Estado de suas atividades, ou seja, a conversão dos Bachilleratos Populares em escolas formais, de modo a poderem emitir títulos de conclusão aos estudantes que neles se graduam nos três ciclos de estudos, sendo cada ciclo referente a um ano. Esse reconhecimento (institucionalização) compreende não somente as titulações oferecidas pelas escolas aos seus estudantes, mas também o financiamento integral de suas atividades, o que envolve desde os custos operacionais das escolas (contas de água, energia elétrica, equipamentos, aluguel de prédios etc.) até salários para docentes e bolsas de estudo para os estudantes (AMPUDIA; ELISALDE, 2015, WAHREN, 2020).

Até o momento da redação deste tópico, havia noventa e nove Bachilleratos Populares em atividade, dos quais menos de um terço contavam com reconhecimento do Estado¹⁵, e dos que contavam, nem todos contavam com salários docentes, estando apenas aptos a emitirem títulos nos marcos desse reconhecimento discutível. Ademais, os Bachilleratos Populares ainda não contam com reconhecimento do Estado dos custos operacionais, nem tampouco dos custos de razões pedagógicas que vão além do trabalho docente, como coordenação e professores/as que compõem duplas pedagógicas, atuando como auxiliares com outros professores (WAHREN, 2020).

Os Bachilleratos Populares, ainda que tenham sido idealizados pela CEIP/CEIPH e ganhado materialidade a partir da luta de trabalhadoras e trabalhadores das ERTs, não se mantiveram unicamente vinculados às Cooperativas e nem tampouco se limitaram às fábricas em aspectos territoriais. O propósito deles está na resposta do público excluído pelo sistema capitalista da escola pública estatal. Wahren (2020, p. 91, tradução nossa) caracteriza os bachilleratos populares como “[...] escolas públicas, populares e autônomas, cujas principais demandas são a obtenção de títulos oficiais, financiamento integral e reconhecimento de suas especificidades por parte do Estado”. O autor (2020) explica que a participação do Estado

¹⁵ Disponível em: https://reevo.wiki/Bachilleratos_Populares_de_Argentina

deve estar condicionada ao respeito à autonomia política e pedagógica dos Bachilleratos Populares na elaboração e execução de suas atividades educativas.

A CEIP busca interpelar o Estado e levar a este uma demanda da classe trabalhadora de uma escola pública e popular, tendo em sua roupagem o caráter pedagógico do trabalho e do público excluído da escola tradicional. O Estado é, nesse sentido, espaço a ser tomado e (re)significado. Assim, para os Bachilleratos Populares, a CEIP e os movimentos sociais têm como primeira missão o resgate do conceito de *público*.

[...] o movimento de Bachilleratos Populares apresenta uma clara divisão a partir do vínculo levantado com o Estado e da concepção de *público* que fundamenta essa relação. Apesar disso, todas as experiências sustentam a reivindicação da educação como um direito social e problematizam o cenário educacional atual, visando distorcer práticas que tendem a reproduzir a lacuna existente entre os diferentes setores da sociedade argentina. Em suma, trata-se de democratizar a educação. (AREAL; TERZIBACHIAN, 2012, p. 530, tradução nossa)

Resgatar o *público* e democratizar a educação pressupõe, nesse sentido, reconhecer o caráter pedagógico do trabalho e da luta dos excluídos pela escola, processo que tem início pelo estudo da educação informal desses públicos. Em pesquisa sobre organizações de trabalho associado na América Latina, Vieitez e Dal Ri (2009, p. 172) afirmam que

O locus de trabalho por si mesmo é um agente de socialização e educação dos indivíduos. Nas atuais condições sociais, as pessoas dedicam ao trabalho mais de um terço das melhores horas do dia. Inserido na teia de relações de trabalho, o indivíduo é conclamado a desenvolver habilidades; conhecer técnicas; exercitar uma disciplina individual ou coletiva; e, sobretudo, aderir a valores que frequentemente transcendem o âmbito restrito do universo do trabalho.

Para a consolidação de um sistema educacional que se materializa na práxis da classe trabalhadora, a CEIP parte da análise de aspectos informais do processo educativo e do caráter pedagógico do trabalho. Nesse sentido, os Bachilleratos Populares aderem como uma de suas características o currículo baseado em suas próprias demandas e interesses.

Sob o lema *Ocupar, Resistir e Produzir*, o Bachillerato Popular IMPA apresentou-se como a primeira experiência de relevância nacional da materialização da educação da classe trabalhadora a obter, inclusive, reconhecimento institucional – ainda que discutível.

A princípio, trabalhava-se no Bachillerato IMPA a aprendizagem dialogada por meio de *talleres* (oficinas) que assumiam função similar às das disciplinas do currículo das escolas tradicionais (CANO, 2012). Nos primeiros anos de atividades do Bachillerato IMPA, essas oficinas compunham eixos temáticos que tinham duração de um ano, sendo necessários três

anos para a conclusão do curso secundário. Carri *et al.* (2016, p. 216, 219, 224-225) descrevem os eixos temáticos:

No primeiro ano:

- I. O cooperativismo: a importância do grupal e da solidariedade. A problematização do individualismo e a competência no mundo do trabalho e da educação. Noção de cooperativa;
- II. Noções de economia social e solidária, economia popular e autogestão: formação de uma cooperativa;
- III. Experiências cooperativas na Argentina no século XX: estudos de diferentes casos de cooperativas de trabalho;
- IV. As empresas e fábricas recuperadas: o trabalho autogestionado.

No segundo ano:

- I. O surgimento do cooperativismo no processo da segunda “Revolução Industrial”. Socialistas Utópicos. Primeiras experiências na Argentina durante os séculos XIX e XX;
- II. Principais conceitos de uma perspectiva marxista em relação ao conflito capital-trabalho: força de trabalho, capital, relações de produção, meios de produção, mercadoria, alienação e mais-valia;
- III. Noção de Economia, Mercado e Estado colocando em tensão a problematizando a perspectiva liberal sobre o mundo do trabalho. O neoliberalismo na América Latina em uma perspectiva política, econômica e cultural. O Neoliberalismo na Argentina e suas consequências sociais;
- IV. Os Movimentos Sociais e as estratégias de poder popular na América latina: o caso do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no Brasil, o Movimento Zapatista no México, o Movimento Campesino em Santiago del Estero e o Movimento Nacional de Empresas Recuperadas.

No terceiro ano:

- I. O trabalho associado;

- II. Grupos e equipes de trabalho: funções, participação e organização. Experiências da economia social e solidária. O cooperativismo e o “Fator C”. Planificação Estratégica;
- III. Dimensões da conformação e funcionamento de uma cooperativa: posta em prática. Procedimentos de autorregulação: dispositivo de assembleias.
- IV. Trabalho associativo para a produção e a comercialização. Cadeia produtiva e redes produtivas. Ferramentas de gestão;
- V. Avaliação e sistematização da experiência.

Os Bachilleratos Populares argentinos trouxeram uma nova modalidade educativa mediante assessoramento da CEIP/CEIPH, cujo ponto de partida foi a análise dos aspectos pedagógicos do trabalho, mais especificamente pela educação informal dos trabalhadores e trabalhadoras das fábricas recuperadas.

Dessa maneira, podemos afirmar que os Bachilleratos Populares ao iniciarem suas primeiras experiências nas ERTs, sobretudo o da IMPA, desenvolveram-se em dimensões políticas e pedagógicas com conteúdo partido das realidades de recuperadores, com prática baseada em aspectos denotados por teóricos que se debruçaram sobre o cooperativismo dos trabalhadores.

Da mesma maneira que ocorre nas ERTs de forma geral, os Bachilleratos Populares incorporaram aspectos do cooperativismo em seu processo administrativo. Um ponto a se destacar nesse caso é a tentativa de descarte das relações de poder que comumente estão impostas na hierarquia formal das empresas capitalistas.

O espaço é definido como uma organização social que luta pela educação pública gratuita; ao mesmo tempo em que luta por projetos de educação autônomos que possam ampliar a noção do que é público para além do que é estritamente estatal. Nessa concepção, a Rede se opõe à incorporação do ensino à esfera estatal. Uma das principais objeções feitas a esse respeito encontra-se na imposição feita pelo Estado de planos de estudos, programas e modos de organização institucional, que reproduzem relações de poder hegemônicas e perpetuam vínculos hierárquicos nos estabelecimentos de ensino. Eles entendem, então, que incorporar o ensino médio na órbita estadual é uma forma de subordinar o projeto à lógica da educação pública tradicional, o que implicaria a perda da especificidade do projeto político-pedagógico que o ensino médio acarreta. (AREAL; TERZIBACHIAN, 2012, p. 525-526, tradução nossa)

Algumas ressignificações de *poder*, *público* e *popular* são postas para uma redefinição dos espaços de trabalho e educativo, sobretudo no que tange à educação de jovens e adultos. Sverdllick e Costas (2007) dissertam sobre esses conceitos enquanto condicionantes na

materialização de fato dos Bachilleratos Populares. As autoras (2007) indicam a existência desses espaços, não apenas como a supressão de demandas dos grupos atendidos, mas como uma resposta política à falta do Estado.

O público está relacionado à ideia de democratização efetiva no acesso e permanência na educação, em oposição aos argumentos liberais que sustentam que a universalização do sistema é condição suficiente para a igualdade de oportunidades, negando que as desigualdades se reproduzam no sistema educacional. O popular está ligado à ideia de uma educação que trabalhe para e com os setores populares, por meio de uma proposta pedagógica que, associada a um projeto de transformação social, permite não só incluí-los, mas também mudar as relações de poder existentes e trabalhar para a construção de novas, mais iguais. (SVERDLICK; COSTAS, 2007, 32, tradução nossa)

Sverdlick e Costas (2007, p. 32) concluem que “[...] a *educação pública e popular* que oferecem os Bachilleratos Populares é uma educação *não estatal*”. Notamos o caráter popular da educação como condicionante do público, e o verdadeiramente público como condicionante de seu caráter não estatal.

A partir de autoras como Ingrid Sverdlick e Paula Costas (2007), percebemos que os Bachilleratos Populares cumprem um papel político e social. Social, dentre outras coisas, pelo atendimento da demanda de Jovens e Adultos alocados de maneira precária ou mesmo excluídos do sistema de ensino tradicional argentino; político, com maior ênfase pela crítica à condição de seus públicos enquanto resultado do avanço das políticas neoliberais no país.

Os Bachilleratos Populares surgiram na década de 1990 como reação ao modelo neoliberal, implementando novas formas de ação coletiva. Entendemos que fazem parte do que foi referido acima como a *matriz cívica*, caracterizada pela busca pela ampliação de direitos e pela reivindicação de espaços para o exercício dos mesmos. No nosso caso, o direito à educação constitui o principal motivo de reivindicação e luta. O *protesto* aqui se configura, inicialmente, em um projeto pedagógico alternativo: as Escolas de Jovens e Adultos no âmbito das organizações sociais. Mais tarde, novas formas de ação coletiva vinculadas às manifestações de rua foram incorporadas. (SVERDLICK; COSTAS, 2007, p. 28)

Vale destacar algumas características encontradas nas teses de Nemirovsky (2020) e Souza (2021) sobre a relação Estado-educação que começa no projeto de educação popular de jovens e adultos da CEIP se materializa nos Bachilleratos Populares argentinos.

Ainda que a educação oferecida pelos Bachilleratos Populares seja uma educação não estatal, sendo a crítica a um Estado ausente uma de suas características mais marcantes, essas escolas não apresentam como proposta a médio ou longo prazo o interesse de não integração ao Estado, mas o interesse de tomada dos espaços públicos para a alteração das estruturas estatais de modo a poderem atender aos excluídos do sistema.

Assim, a CEIP busca a penetração no Estado e a conversão deste aos interesses da classe trabalhadora, dentre eles, a sustentação de um projeto educacional baseado em suas próprias características e interesses (NEMIROVSKY, 2020, SOUZA, 2021).

Indo além dos processos gestionários, o poder popular se manifesta nos Bachilleratos Populares também através do processo educativo. Alfieri e Lázaro (2019, p. 12) enfatizam que “a participação dos alunos na construção do conhecimento e nas atividades dos Bachilleratos Populares é uma questão fundamental e é sentida como uma preocupação real pelos sujeitos docentes envolvidos”.

Uma característica dos Bachilleratos que merece atenção no que diz respeito à participação dos alunos na construção do saber são as já mencionadas duplas pedagógicas.

Nos Bachilleratos Populares os professores atuam em duplas pedagógicas, sendo uma dupla pedagógica por cada disciplina. Isso ocorre porque trabalhar com o sujeito jovem adulto implica compreendê-lo a partir de sua diversidade dentro da sala de aula, entender que a diversidade implica dar conta dela e trabalhar em muitos casos a partir de dinâmicas de grupo que permitem um trabalho coletivo, mas também mais personalizado. (ALFIERI; LÁZARO, 2019, p. 12)

A questão das *parejas pedagogicas* (duplas pedagógicas) nos Bachilleratos Populares é muito pouco aprofundada em seu embasamento teórico por parte de acadêmicos que se debruçam sobre o tema ou trabalham nos Bachilleratos Populares.

De acordo com Alfieri e Lázaro (2019), elas partem originalmente de pressupostos freireanos de construção dialógica do saber, desviando de armadilhas como o ato de ensinar com os paradigmas da educação bancária ou na valorização demasiadamente acética do saber popular. Nesse sentido, entendemos que o propósito das duplas pedagógicas é a construção do saber com intervenção científica no saber popular e concomitantemente a valorização da participação popular nesse processo por vias dialógicas.

A grade curricular dos Bachilleratos Populares também diz muito sobre a classificação que autoras como Sverdlick e Costas (2007) os atribuem como escolas não estatais. Dentre as disciplinas regulares e as oficinas, percebemos ementas que fazem relação tanto com o segmento profissional de determinadas cooperativas de recuperadores quanto com aspectos abstratos de suas realidades enquanto trabalhadoras e trabalhadores.

Um ponto que merece destaque na formação profissional oferecida em disciplinas e oficinas nos Bachilleratos Populares é a resignificação do objetivo empresarial presentes nas instituições estatais de ensino para aspectos produtivos e administrativos das ERTs.

Investigando a formação de trabalhadoras e trabalhadores do campo em um contexto de reforma agrária no Chile (1962-1973), Freire (2017) aborda a formação profissional em sua obra *Extensão ou Comunicação?* Nessa obra, o educador humanista discorre sobre a importância da superação da educação bancária burguesa pela educação dialógica como necessária em todo processo revolucionário, tal como este classifica a reforma agrária. A problematização e a dialogicidade são questões fundamentais na obra que também dão norte ao trabalho nos Bachilleratos e ao propósito da capacitação profissional nas ERTs.

Investigando a formação de trabalhadoras e trabalhadores do campo em um contexto de reforma agrária no Chile (1962-1973), Freire (2017) aborda a formação profissional em sua obra *Extensão ou Comunicação?* Nessa obra, o educador humanista discorre sobre a importância da superação da educação bancária burguesa pela prática dialógica na educação como necessária em todo processo revolucionário, tal como este classifica a reforma agrária.

Sobre prática dialógica, Lupino (2020) a classifica nos Bachilleratos Populares como caminho para a educação emancipatória, sendo possível, por meio do diálogo na relação entre educador e educando, a “[...] construção coletiva da própria realidade do sujeito popular, e articular a teoria com a prática para promover a ação do educando” (LUPINO, 2022, p. 8, tradução nossa).

Em síntese, a dialogicidade, para Lupino (2022), consiste em um processo de construção do saber que promove a reflexão e a ação do sujeito que deixa de ser um receptor de conteúdo, tal como na perspectiva da educação bancária, para tornar-se participante.

Essa prática complementa a acepção de dialogicidade em Freire (2017, p. 42-43) de que “[...] o conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica dessas relações”.

A questão da dialogicidade nos Bachilleratos Populares vai além da construção do conhecimento na relação entre educador e educando e chega até o processo gestor das unidades escolares de modo geral, algo que está bem elucidado nas assembleias (AREAL; TERZIBACHIAN, 2012).

Essas assembleias também têm caráter deliberativo, de modo que não só parte da gestão de recursos das escolas possa ser debatido e decidido entre educadores e educandos, como também o projeto político pedagógico, o que dentre outras coisas envolve a definição de um currículo próprio de cada Bachillerato Popular, complementarmente a um núcleo básico definido pela legislação nacional, a Ley de la Educación Común.

Embora exista atualmente um currículo definido para a modalidade de educação de jovens e adultos, que deve ser respeitado pelos Bachilleratos Populares, a verdade é que cada um desses espaços desenvolve seu próprio projeto pedagógico e elabora seu plano de estudos com base nas necessidades e interesses dos alunos. O currículo é debatido nas assembleias de alunos e professores, e aí são definidas as disciplinas que os alunos estudam. [...] Pretende-se que o Estado aceite a autogestão do currículo pelas escolas, entendendo que, desta forma, abre-se um precedente no caminho para a definição da gestão social e a construção de uma escola pública. (AREAL; TERZIBACHIAN, 2012, p. 527, tradução nossa)

Dessa maneira, o currículo e a autonomia dos Bachilleratos Populares de forma geral se tornam pauta de extrema importância na luta de profissionais e estudantes na elaboração de exigências feitas ao Estado pelo reconhecimento das unidades escolares.

O projeto de reconhecimento dos Bachilleratos Populares contempla, de acordo com Wahren (2020, p. 102), as seguintes condições:

- I. Um currículo e didáticas próprias;
- II. As pedagogias e didáticas da educação popular;
- III. As duplas pedagógicas com salários correspondentes;
- IV. A nomeação de educadores populares para além de títulos de habilitação;
- V. O financiamento regular e integral das experiências educativas (salários para todos os educadores, infraestrutura, bolsas, equipamentos etc.);
- VI. As formas de validação pedagógica nos termos das próprias experiências e seu marco de ação territorial;
- VII. Um espaço coletivo de coordenação político-pedagógica que realizam as tarefas que normalmente cumprem as equipes diretivas de escolas tradicionais;
- VIII. As assembleias de estudantes e docentes como espaço máximo de decisão.

A luta pelo reconhecimento dos Bachilleratos Populares, nas condições impostas por seus profissionais e estudantes, faz com que as UGEs e as ERTs sejam de interesse de movimentos sociais, de modo que a educação complemente parte de sua luta, e que suas reivindicações sejam fortalecidas.

A dimensão política [...] expressa múltiplas articulações sociais e políticas de cada Bachillerato Popular. Nesse sentido, cada uma dessas escolas faz parte de algum projeto político-organizacional que contém e implica diferentes leituras da situação e da etapa que atravessam. Portanto, quem assume os Bachilleratos Populares são organizações sociais e políticas, e expressam um forte quadro articulador em termos de movimentos sociais, sindicatos ou organizações de cunho territorial. [...] Os Bachilleratos Populares, para além das alianças das organizações em que estão inscritos politicamente, se unem para reivindicar, essencialmente, o reconhecimento

e sua capacidade de outorga de diplomas, além de para recursos econômicos para darem continuidade às suas atividades. (AMPUDIA; ELISALDE, 2015, p. 168)

Os movimentos sociais trazem aos Bachilleratos Populares novas contribuições e se mostram como agentes ativos no resgate do *público* à educação da classe trabalhadora e de suas camadas excluídas do sistema educacional estatal.

2.4. Das ERTs às ruas: os Bachilleratos Populares e os movimentos sociais

Antes de qualquer coisa, necessitamos retomar nossa compreensão de movimentos sociais. Para isso, resgatamos autores já mencionados como Jaspers (2016), Gohn (2017) e Campos (2017). Também concordamos com Dal Ri (2017) sobre não haver um consenso na definição do que seriamos movimentos sociais, mas, via de regra, “[...] atuam no ambiente público político e representativo e, geralmente, não se submetem às mesmas regras jurídicas e legais que os agentes políticos e associativos tradicionais, como partidos, sindicatos e cooperativas” (DAL RI, 2017, p. 168).

Dito isso, não deixamos de reconhecer os *recuperadores* das ERTs como pertencentes a um movimento social em seu segmento específico. As ERTs fundaram o Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas (MNER) que se articula com outros movimentos e participa de lutas populares na Argentina. Contudo, neste tópico nos atemos aos Bachilleratos Populares sob domínio de movimentos sociais quando essas escolas atravessam os edifícios das fábricas, portanto, tratamos outros grupos de movimentos sociais, dando maior ênfase aos piqueteros, mencionados no primeiro capítulo desta dissertação, sendo o Movimento Evita parte desse agrupamento.

Na Argentina do início do milênio, e como resposta à crise econômica e ao retrocesso do Estado na política social – por exemplo, nos subúrbios e na Capital Federal – cresciam no campo iniciativas educacionais de caráter autogestionário dos movimentos sociais. Instalando um processo que, como no resto da América Latina, colocou em tensão e ao mesmo tempo questionou a função social da escola, o papel do Estado (por exemplo, em áreas geralmente esquecidas, como a educação de jovens e adultos), bem como no desenho de espaços sociais escolares e sua própria gramática escolar. Em nome da educação popular, diversos movimentos adotaram experiências da longa tradição freireana e a adaptaram às novas necessidades. A instituição escolar foi objeto de revisões e práxis dentro dos diferentes movimentos sociais, conforme a dimensão e a história de cada um deles. (ELISALDE, 2010, p. 108, tradução nossa)

Para melhor compreensão da amplitude da participação dos movimentos sociais na gestão de Bachilleratos Populares, Wahren (2020) discute dados levantados pelo Grupo de

Estudios sobre Movimientos Sociales y Educación Popular (GEMSEP, 2015) da Universidad Nacional de Buenos Aires, com a cifra de noventa Bachilleratos Populares distribuídos por todo território argentino, dos quais trinta e quatro estavam concentrados em CABA, cinquenta e três na Grande Buenos Aires e outras experiências ainda em análise na província.

Nesse intervalo de sete anos da referida investigação, o governo distrital de Buenos Aires colocou diversos requisitos para dificultar o reconhecimento de Bachilleratos Populares, tanto para a contrapartida financeira quanto para o fornecimento de títulos oficiais. Dessa maneira, não se pode afirmar o número de escolas ativas, dado que algumas sem reconhecimento e sem registro atuam informalmente. Sobre a influência dos movimentos sociais na gestão dos Bachilleratos Populares, estima-se que já está presente direta ou indiretamente na maioria deles (AMPUDIA; ELISALDE, 2015).

À expansão de Bachilleratos Populares em todo território argentino, sendo 70% deles em um intervalo de quatro anos, entre 2007 e 2012, Ampudia e Elisalde (2015) creditam a participação dos movimentos sociais, de modo que, participando deles ou não, cartazes, frases e outras representações simbólicas de militantes e movimentos sociais aparecem como adorno nessas escolas, tais como o Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas, o Movimiento de Ocupantes e Inquilinos, a Frente Popular Darío Santillán, a Frente de Organizaciones en Lucha, a Asociación de Trabajadores del Estado, Augustín Tosco, Evita (tanto da atriz e primeira dama quanto do Movimiento Evita), Che Guevara e Rodolfo Walsh.

Figura 11: Bandeira em sala do Bachillerato Raymundo Gleyzer



Fonte: arquivo pessoal (2022)

Figura 12: Foto de Che Guevara no corredor do Bachillerato Raymundo Gleyzer



Fonte: arquivo pessoal (2022)

Figura 13: Quadro de Freire e do ME vistos de fora do BP Raymundo Gleyzer



Fonte: arquivo pessoal (2022)

Nos artigos, dissertações, teses, sites institucionais e entrevistas sobre Bachilleratos Populares organizados a partir de movimentos sociais, percebemos que juntamente à classe trabalhadora, dá-se maior ênfase à categoria *excluídos*, recebendo novas características que direta ou indiretamente remetem ao acolhimento de públicos marginalizados, muitas vezes até mesmo no contexto da escola tradicional. Dessa maneira, o novo compromisso assumido pelos Bachilleratos Populares é o da crítica ao sistema educacional para além da caracterização empresarial que desconsidera em sua gestão as características particulares da classe trabalhadora, adentrando também à exclusão dos públicos jovem e adulto que por diversos motivos não atendem aos pré-requisitos para continuarem seus estudos no sistema de ensino tradicional.

A título de exemplo, compartilhamos aqui alguns documentos oficiais de movimentos sociais piqueteros, começando pelo compilado de documentos disponível no site oficial da Frente Popular Darío Santillán intitulado *Breve historia del Frente Popular Darío Santillán: selección de documentos 2000-2013*:

Sem esperar soluções de cima, nestes anos fomos forjando e construindo uma vida mais digna em cada um dos espaços onde nos organizamos: para a nossa educação, criando Bachilleratos Populares, escolas primárias e grupos de alfabetização *onde centenas de jovens expulsos e adultos são excluídos do sistema formal*; por melhores condições educacionais e outro modelo de educação, nas escolas de ensino superior e médio onde nossos jovens começam a se organizar defendendo uma educação pública que seja realmente para todos; pelo trabalho, desenvolvendo empreendimentos cooperativos e autogestionários onde centenas de famílias recuperam a dignidade do trabalho sem patrão; no local de trabalho e nos sindicatos que lutam contra a precarização do trabalho e pela melhoria das nossas condições de vida; lutando por moradia digna em um país onde esse direito básico está cada vez mais sobrecarregado pela privatização do espaço público e pela expansão do mercado imobiliário. (FRENTE POPULAR DARÍO SANTILLÁN, 2013, p. 131, tradução e grifos nossos)

Outra menção que fazemos é à tese de Daniel Rojas (2016) em análise do Bachillerato Popular Germán Abdala, escola sob gestão da Central de Trabajadores de la Argentina:

O processo de surgimento do Bachillerato Popular está relacionado a uma *demand social* (milhões de *jovens e adultos excluídos do sistema educacional*), com uma dinâmica *de baixo para cima* que o Estado não consegue controlar e com uma capacidade de mobilização muito importante das organizações que se articulam nessas escolas para jovens e adultos. Nesse sentido, a própria dinâmica de criação e implantação de escolas secundárias populares teria fortalecido a demanda por reconhecimento perante o Estado. (ROJAS, 2016, p. 87, tradução e grifos nossos)

No próximo capítulo vemos como essa mesma designação é persistente em outros Bachilleratos Populares. A isso se deve a característica desses referidos grupos de análises de problemáticas territoriais e de bairro.

Tomar a educação em nossas mãos foi o slogan escolhido pelos movimentos sociais para dar conta do protagonismo de um novo movimento político-pedagógico informal, expresso nos Bachilleratos Populares, que aspirava a construir outra escola possível, após a tempestade neoliberal com exclusão e pobreza em quase todo o continente latino-americano (AMPUDIA; ELISALDE, 2015, p. 157)

O que ficou mais expresso nos Bachilleratos Populares sob gestão dos movimentos sociais é a crítica ao neoliberalismo como responsável pela marginalização dos excluídos do sistema de ensino tradicional. Os Bachilleratos Populares, nesse sentido, passaram a assumir desde sua própria existência o antagonismo às políticas de Estado neoliberais excludentes.

Também cabe ressaltar que os movimentos sociais não modificaram a proposta inicial dos Bachilleratos Populares no âmbito das ERTs de uma escola destinada a trabalhadores e trabalhadoras em recente processo de libertação do regime patronal assalariado e servil.

[...] os Bachilleratos Populares não são escolas com um formato saturado e onde uma lógica homogênea pode ser encontrada e continuada ao longo do tempo nas diferentes experiências, pelo contrário, são experiências que *estão sendo*, que são construídas cotidianamente pelo processo dialético de discussão e práxis que permitem reinventar, modificar, ampliar e reforçar a experiência entre educandos e educadores. Cada Bachillerato Popular, com suas particularidades, expressa um processo único que continua (re)criando os processos pedagógicos de sua proposta. Longe de se referir a oferecer apenas uma solução concreta para os problemas educacionais da população jovem e adulta, os Bachilleratos Populares têm a perspectiva de uma nova escola para um novo mundo, e nesses processos o fato de fazer parte de movimentos sociais mais amplos lhes proporciona uma perspectiva emancipatória enraizada em territórios insurgentes praticados e habitados pelos próprios sujeitos da educação. (WAHREN, 2020, p. 106)

Vale enfatizar que, mesmo “nos trilhos” de sua busca, os movimentos sociais ainda não superaram por completo diversos empecilhos que implicam a não materialização dos Bachilleratos Populares em escolas com a proposta emancipatória que não é oferecida pelas escolas tradicionais. Verificamos que a possibilidade de institucionalização dos Bachilleratos Populares, ainda que seja pauta amplamente defendida pelos movimentos sociais, por vezes implica alterar seu direcionamento ao mesmo sistema criticado pelos Bachilleratos Populares, o retorno ao tradicional, à aprendizagem por depósito, ao currículo profissionalizante que visa atender algumas demandas do mercado etc. (ALFIERI; LÁZARO, 2019, WAHREN, 2020).

Os Bachilleratos Populares não conseguiram assumir uma posição suficientemente radical a ponto de superarem a profissionalização tal como preconizam as escolas estatais tradicionais e os cursos profissionalizantes cujo objetivo é a preparação para o preenchimento de vagas no mercado de trabalho, contudo, assumem a luta pela construção de uma nova concepção escolar, não abrindo mão de exigências como um projeto político-pedagógico próprio enquanto condição para seu diálogo com o Estado (AREAL; TERZIBACHIAN, 2012, ROJAS, 2016, ALFIERI; LÁZARO, 2019).

Um aspecto que merece destaque nos Bachilleratos Populares geridos por movimentos sociais é seu envolvimento com as mobilizações e reivindicações dos bairros populares ao poder público, estendidos aos espaços escolares em diversas dimensões, tais como no currículo e na assistência social. Dessa maneira, os Bachilleratos Populares também se tornam ferramentas de reivindicação da população ao Estado e formação política de seus públicos. Compreender a função social dos Bachilleratos Populares geridos por movimentos sociais,

portanto, implica a compreensão da agenda do movimento. Entendemos os Bachilleratos Populares como ferramenta estratégica na luta dos piqueteros contra as políticas neoliberais de Estado, bem como na defesa da economia popular como meio de subsistência da classe trabalhadora nos bairros populares de todo o território argentino.

É fundamentalmente importante a análise não apenas da participação de movimentos sociais e de coletivos acadêmicos como a CEIP nos processos gestionários dos Bachilleratos Populares, mas também de sindicatos que representam os *excluídos* do mercado de trabalho formal, inseridos no campo da economia popular, tal como a UTEP.

Consultando nossas bases de dados, verificamos que a relação entre a UTEP e os Bachilleratos Populares não teve muita difusão no meio acadêmico, seja em artigos, em dissertações ou em teses, contudo, em mídias sociais digitais como Instagram e Facebook diversas chamadas são realizadas a partir do sindicato.

No documento intitulado *Plan de Desarrollo Humano Integral*, datado de 2022, assinado por diversos movimentos sociais e sindicatos argentinos, como o Movimento Evita e a UTEP, houve menção aos Bachilleratos Populares em um trecho, na seção *Economía Popular*, como item a ser criado em espaços sociocomunitários, juntamente a tendas de alimentação, creches e espaços recreativos.

Não se limitando apenas ao campo educativo, Rojas (2016) mostra uma perspectiva de engajamento civil nos bairros populares enquanto um dos objetivos dos Bachilleratos Populares sob gestão dos movimentos sociais. Para o autor (2016), o mesmo campo de disputa de interesses que leva a marca da escola estatal também caracteriza os bairros populares e, de forma mais ampla, o acesso à cidade.

Elisalde (2011, p. 46, tradução nossa) reforça o objetivo de desenvolvimento social territorial por parte dos movimentos sociais “[...] críticos dos efeitos das políticas neoliberais e dispostos a promover em seus territórios políticas que possibilitem a reconstrução de laços sociais e culturais, além de dar conta das necessidades de sua própria comunidade”, motivando, de acordo com Zernikier *et al.* (2018), a criação de mecanismos no espaço educativo que permitam a educandos e educandas uma melhor apropriação de sua cidade, o que diretamente envolve o acesso aos serviços públicos que por diversas vezes não são de ciência dessas populações.

Os apontamentos de Elisalde (2011), Rojas (2016) e Zernikier *et al.* (2018) confluem com o entendimento do educador suíço Pierre Further (1974) ao elaborar seis etapas para a implementação de uma educação direcionada aos setores populares, sendo elas:

- I. A luta contra o analfabetismo;
- II. A supressão de carências escolares como extensão à alfabetização funcional;
- III. A promoção comunitária da vida social e cultural;
- IV. A formação política como via ao exercício da cidadania;
- V. O aperfeiçoamento profissional da força de trabalho;
- VI. E a integração da educação em processos de desenvolvimento social e cultural.

As duas primeiras etapas podem ser associadas às problemáticas que influenciaram a concepção dos Bachilleratos Populares nas ERTs, sendo a segunda com maior intensidade com os piqueteros atuantes nos bairros populares; a apropriação da cidade, a *organización barrial* e a formação política oferecida pelas escolas correspondem à terceira e à quarta etapa; a discussão tanto do trabalho de recuperadores das ERTs quanto do trabalho docente, em específico, nos moldes preconizados pela CEIP, inicialmente em uma perspectiva marxista cooperativista, está relacionada à quinta etapa; e igualmente pode-se fazer menção à sexta etapa, dado o referencial teórico da CEIP e a prática educativa exercida nos Bachilleratos Populares, tal como seus objetivos a curto, médio e longo prazo.

Tendo em vista nosso problema de pesquisa e questões que ainda carecem maior aprofundamento no que se refere aos aspectos gestionários e de formação que caracterizam Bachilleratos Populares sob controle de movimentos sociais, buscamos melhor compreensão sobre a proposta do Movimento Evita para as escolas, tendo em vista suas principais bandeiras anteriormente mencionadas.

2.5. Atividades promovidas pelo Movimento Evita na área da educação

Ainda que o Movimento Evita conte em sua organização com uma secretaria própria para a discussão da educação em âmbito estatal e difusão de projetos de educação popular, como Bachilleratos Populares e oficinas formativas atreladas diretamente ao Movimento, não há documentos oficiais que explicitamente apontem um projeto educativo amplo, no qual estariam incluídas suas diversas atividades.

Essas atividades são acessadas em diversos bairros de CABA e províncias argentinas. Sua divulgação ocorre por meio de folders e das mídias sociais do Movimento, onde constam muitas vezes relações partidárias, sobretudo com o Todos de Cristina Kirchner, coligado com o Partido Justicialista.

Figura 14: Banner promocional de projeto infantil de reforço escolar do Movimento Evita



Fonte: Página da Secretaría de Educación do ME no Instagram (2022)¹⁶

Nas descrições em publicações de atividades educativas promovidas pelo Movimento, os educadores são usualmente classificados como educadores populares, atuando diversas vezes em espaços improvisados para a realização de aulas de reforço escolar e alfabetização. Muitos dos professores atuantes nesses projetos recebem formação no próprio Movimento e em redes de colaboração vinculadas, e algumas delas têm como integrantes outros movimentos sociais de esquerda e sindicatos como a UTEP e a organização comunitária Redes Reales.

¹⁶ Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CaQwekdgVyo/>. Acesso em 20 ago. 2022.

Figura 15: Banner da organização comunitária Redes Reales



Fonte: Página da Secretaría de Educación do ME no Instagram (2021)¹⁷

¹⁷ Disponível em: <https://www.instagram.com/p/COgvZUqJE0J/>. Acesso em 20 ago. 2022.

Figura 16: Oficina de capacitação e formação de alfabetizadores/as “Manitos Unidas”, organizada pelo ME, UTEP e Redes Reales



Fonte: Página do Facebook da Secretaría de Educación Evita Quilmes (2022)¹⁸

¹⁸ Disponível em:

<https://www.facebook.com/search/posts/?q=evita%20educaci%C3%B3n%20primer%20xs%20ni%C3%B1xs>.
Acessado em 20 ago. 2022.

Figura 17: Trabalho de apoio escolar realizado pelo Movimiento Evita Entre Ríos



Fonte: Página do Facebook do Movimiento Evita Entre Ríos (2020)¹⁹

¹⁹ Disponível em: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=1831465980363959&set=pcb.1831466103697280>. Acessado em 20 ago. 2022.

De volta aos públicos jovem e adulto, o ME se dedica à realização de oficinas e cursos em bairros vulneráveis, visando a formação profissional em diversas áreas.

Figura 18: Curso de cabeleireiro organizado pelo Movimento Evita



Fonte: Página da Secretaría de Educación do ME no Instagram (2021)²⁰

²⁰ Disponível em: https://www.instagram.com/p/CSzXlSHH_6W/. Acessado em 20 ago. 2022.

Figura 19: Capacitação de manicure organizada pelo Movimento Evita Quilmes



Fonte: Página do Facebook da Secretaría de Educación Evita Quilmes (2022)²¹

²¹ Disponível em:

<https://www.facebook.com/SecretariaEducacinEvitaQuilmes/photos/pcb.486440543304079/486439509970849/>.
Acessado em 20 ago. 2022.

Nas diversas páginas das mídias sociais do Movimento direcionadas à difusão de seus trabalhos no campo da educação, os educadores e educadoras atuantes nos mais diversos setores educacionais recebem como pronome de tratamento *educador/a popular*, não sendo algo limitado a quem atua nos Bachilleratos Populares e nas oficinas.

Quando se trata de encontros de apoio escolar e oficinas de cunho profissionalizante, contudo, suas descrições acompanham o conceito de *educação comunitária*, como conceito derivado do conceito de educação popular.

O conceito de educação comunitária é amplo e seu sentido pode ser flexível de acordo com o contexto no qual é empregada, visto que se destaca pelo “[...] vínculo entre educação e comunidade [e] se torna essencial para afrontar os efeitos negativos mais devastadores que vieram em consequência da globalização: uma crise de identidades coletivas e um aumento das desigualdades” (ESSOMBA, 2019, p. 1, tradução nossa).

No que tange à sua função, Essomba (2019, p.1) aponta que

A educação comunitária não nasceu para resolver um problema educacional da sociedade, mas para resolver um problema social a partir da educação. As várias abordagens da educação comunitária coincidem em apontar a necessidade urgente de reconstruir o forte significado social da educação.

A partir dos estudos de educação popular na concepção da CEIP/CEIPH, a mesma que deu origem aos Bachilleratos Populares nas ERTs, o excerto de Mamani (2015) pode elucidar a ponte da educação popular para a educação comunitária:

A educação comunitária é baseada em uma abordagem e princípio comunitário, não implica apenas uma mudança de conteúdo, mas também uma mudança na estrutura educacional. Isso significa sair da lógica individual antropocêntrica, para entrar em uma lógica natural comunitária, deixando um ensino e avaliação individual, para um ensino e avaliação comunitários, deixando o processo de desintegração do ser humano com a natureza e substituindo-o pela consciência integrada à natureza, sair de um ensino orientado para obter apenas força de trabalho, instituir um ensino que nos permita expressar nossas capacidades naturais, sair da teoria direcionada à razão para só entender, para um ensino prático para entender com sabedoria, sair de um ensino que estimule o espírito de competição, de ensino e aprendizagem complementares para que *todos* vivamos bem e plenamente. (MAMANI, 2015, p. 163, grifo do autor, tradução nossa)

Entendendo a consciência como produto social, Luna e Carreño (2005) apontam na educação comunitária uma parte do processo de conscientização pública, sendo ela uma via possível de reflexão dos principais problemas sociais, partindo da ação coletiva ao invés de uma abordagem individual.

A educação comunitária permite desenvolver o processo de conscientização pública, isso definiria as necessidades de coincidência diante dos problemas e, portanto, a busca de ações para resolvê-los. A conscientização pública não pode limitar a liberdade individual, mas deve promover um conjunto de ações diante da realidade. Não é uma mera busca de consenso, existem situações comuns cujas ações podem ser compartilhadas. (LUNA; CARREÑO, 2005, p. 326-327, tradução nossa)

Os textos de Essomba (2019), Mamani (2015) e Luna e Carreño (2005) dão subsídios para compreender não somente a educação comunitária enquanto derivada do que autores como Pineau (1994), Brandão (2006), Elisalde (2010), Gohn (2012), Gadotti (2012a, 2012b), Paludo (2015), Alfieri e Lázaro (2019) classificam como educação popular, mas também para compreender, em partes, o surgimento e algumas características dos Bachilleratos Populares em um contexto de *ocupação, resistência e produção* nas fábricas, ou mesmo em um contexto de desenvolvimento dos territórios populares.

Nas obras analisadas não encontramos subsídios que possibilitem a caracterização da educação difundida nos Bachilleratos Populares como educação comunitária. As exigências impostas pelo Estado, ainda que negociáveis, e a sistematização curricular dos Bachilleratos Populares, características que acompanham sua formalidade, limitam sua essência e não permitem que essas UGEs atuem exclusivamente na perspectiva da educação comunitária. Contudo, não dissociamos as relações entre alguns Bachilleratos Populares com projetos que, no marco teórico brevemente analisado anteriormente, possam ser classificados como ação de educação comunitária, sobretudo em Bachilleratos Populares direta ou indiretamente associados aos movimentos sociais, tais como o Movimento Evita.

Como exemplo, podemos fazer referência às *Ollas Populares*²², organizadas pelo Bachillerato Popular Raymundo Gleyzer com o objetivo de distribuir alimentos para pessoas em situação de rua. Esse processo muitas vezes pode acompanhar oficinas formativas e/ou gincanas organizadas nos arredores dos Bachilleratos Populares que as promovem de modo a vincular educação comunitária e diversas formas de assistência aos públicos vulneráveis. Aqui também cabe destaque ao Espacio de Primera Infancia²³ organizado nas dependências do Bachillerato Popular Trama XXI, igualmente vinculado ao Movimento Evita. O Objetivo principal dessa creche é garantir os cuidados principalmente às crianças de estudantes do Bachillerato para que possam dar continuidade aos seus estudos.

²² Painéis populares, em tradução livre.

²³ Creche, em tradução livre.

Figura 20: Olla Popular organizada no Bachillerato Popular Raymundo Gleyzer



Fonte: Página do Facebook do Bachillerato Popular Raymundo Gleyzer (2020)²⁴

²⁴ Disponível em:

<https://www.facebook.com/BachiRaymundoGleyzer/photos/pcb.1616288825212305/1616286928545828>.
Acessado em 21 ago. 2022.

Figura 21: Espaço de Primera Infancia organizado no Bachillerato Popular Trama XXI



Fonte: Página Educación Evita CABA no Instagram (2021)²⁵

Para o Movimento Evita, a educação comunitária parece representar uma importante função em sua concepção ampla de educação, ainda que não esteja explicitada em documentos. As articulações entre secretarias que promovem ações sociais, tendo presente a Secretaria da Educação do Movimento, demonstram que há uma predisposição de elevar a educação a uma ferramenta política a ser vinculada com sua práxis.

Mesmo não sendo concebida como essência dos Bachilleratos Populares, a educação comunitária tem se apresentado como importante extensão da atividade político-educacional promovida em termos estratégicos, pois aproxima os Bachilleratos e também os movimentos

²⁵ Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CVkzPjbMwV3/>. Acessado em 21 ago. 2022.

sociais aos quais estão vinculados dos públicos que visam alcançar, massivamente concentrados nos bairros mais vulneráveis.

As articulações do Movimento Evita nos bairros menos abastados em CABA, na província e em todo território argentino impulsionaram uma série de autores como Wignor e Rasftopolo (2014) a investigarem a militância do ME em Córdoba, onde concluem que as ações comunitárias do Movimento junto a uma proposta de organização política explícita contribuem para atrair potenciais militantes.

Essa proposta carrega no nome um símbolo nacional cuja máxima *donde existe una necesidad nace un derecho* é proferida por seus militantes, evidenciando que o Movimento Evita busca acercar-se dos *excluídos*, os últimos da fila. É uma preocupação claramente expressa na educação pensada pelo Movimento, algo notório até mesmo nas peculiaridades de seus Bachilleratos Populares.

CAPÍTULO III – A POLÍTICA E AS PROPOSTAS EDUCACIONAIS DO MOVIMENTO EVITA

Neste capítulo, expomos as análises das principais categorias abordadas: organização, estrutura e objetivos; gestão e participação; currículo e formação política dos Bachilleratos Populares.

3.1. Organização e estrutura dos Bachilleratos Populares

Tendo em conta que os Bachilleratos Populares são escolas “[...] públicas, populares y autónomas” (WAHREN, 2020, p. 91), sua organização, sua estrutura e seus objetivos são em essência indissociáveis.

Os Bachilleratos Populares reduzem a trajetória escolar do ensino secundário para a mesma carga horária das instituições de ensino supletivo, porém se diferem em seu histórico, dado que nasceram no bojo da recuperação de fábricas por trabalhadores e se expandiram para organizações sociais que objetivavam contribuir para com projetos de educação popular e formação política.

Logo que se inicia nas ERTs, a organização dos Bachilleratos Populares se propõe a ser anticonvencional se tomado como referência o sistema de ensino oficial do Estado, isso mesmo quando as unidades escolares passam a ter reconhecimento do Estado e suas atividades são regulamentadas pelo mesmo (ALFIERI; LÁZARO, 2019, WAHREN, 2020).

Dentre os aspectos que se mantiveram do início dos Bachilleratos Populares até suas reconfigurações nos bairros populares e na planta de institucionalização está a inserção das oficinas de educação popular no conteúdo programático, o que na IMPA representava parte do trabalho formativo para o trabalho cooperado e em outras unidades escolares as principais problemáticas dos bairros onde se inserem (CARRI *et al.*, 2016, ZERNIKIER *et al.*, 2018).

O Educador 1 (2022) explica que a autonomia dos Bachilleratos Populares também possibilita à coordenação articulações com organizações sociais que, dentre outras coisas, aproxima a classe trabalhadora da escola.

Já a Educadora 2 (2022) acrescenta que a caracterização dos Bachilleratos Populares tal como se apresenta só é possível por meio de uma organização coletiva em que participem não somente os trabalhadores da escola, mas toda comunidade. Essa organização coletiva se dá pela intervenção dos envolvidos com a escola na elaboração de disciplinas alternativas e

oficinas, na definição de horários acessíveis e em seus projetos comunitários, que da mesma forma compõem sua práxis educativa.

Ao reconhecerem os/as alunos/as dos Bachilleratos Populares como *excluídos* em termos de acesso à educação de qualidade, os educadores entrevistados mostram que a estrutura dos Bachilleratos Populares é definida a fim de garantirem o acesso dos públicos que por diversos motivos não podem dar início ou então concluir sua trajetória educativa.

A verdade é que nos Bachis atendemos uma realidade de um setor da população que às vezes tem dificuldades para terminar uma trajetória educativa que não seja abordada por um projeto político-pedagógico institucional que tenha em conta essa realidade. Às vezes os estudantes fazem um bico, às vezes faltam alguns dias, depois retomam as aulas, não têm recursos para estudar. Não poder recuperar essas aulas, não poder reconstruir uma participação dentro do curso etc. faz com que os estudantes não fiquem livres para terminar o curso. Há muitos dispositivos internos de funcionamento [dos Bachilleratos Populares] que fazem com que os estudantes excluídos pelo sistema possam ser atendidos. A partir daí construímos uma proposta alternativa. Só depois disso discutimos a política das gestões. (EDUCADOR 1, 2022)

Os excluídos, incluídos no sistema excludente, dão forma aos projetos político-pedagógicos dos Bachilleratos Populares que considerando suas especificidades criam mecanismos de organização que permitem a integração desses grupos.

Como exemplo, o já citado Bachillerato Popular IMPA buscou em seu projeto político pedagógico incluir os trabalhadores, suas especificidades e principais carências, outros projetos ganharam notoriedade por atenderem especificidades de outros públicos lesados pelo sistema capitalista no contexto argentino, como o Bachillerato Popular Mocha Celis, que dá maior ênfase ao atendimento aos públicos transexual e travesti, o Bachillerato Popular Alberto Chejolán, que dá maior ênfase para o atendimento aos povos originários, entre outros.

No caso dos Bachilleratos dos educadores entrevistados, seu caráter inclusivo, que determina a organização e estrutura, envolve a adaptação dos horários de aulas de modo a permitir que alunas e alunos sigam frequentando as aulas apesar dos horários de trabalho pouco compatíveis, além da opção de compensação de aulas nas quais não puderam estar presentes por motivos pessoais ou profissionais (EDUCADOR 1, 2022). Outra possibilidade recém-pensada nos Bachilleratos Populares vinculados ao ME foi a criação de creches e outros dispositivos para facilitar o acesso de mulheres mães impossibilitadas de concluir sua trajetória educativa em função das atividades domésticas (EDUCADORA 2, 2022, EDUCADOR 3, 2022, EDUCADORA 5, 2022).

Sobre a inserção da mulher na educação formal proporcionada pelos Bachilleratos Populares, esta não é uma medida a ser classificada como alheia à lógica do capital, pois o

acesso é garantido à proporção que o capital se modifica e somente vem como uma solução de um problema criado pelo próprio (SAFFIOTI, 2013). Ademais, houve diversas modificações nos Bachilleratos Populares oriundas da adequação à sua planta de institucionalização, o que tem gerado muitos debates e desvelado algumas contradições.

3.2. Objetivos dos Bachilleratos Populares

Os objetivos dos Bachilleratos Populares passaram por alterações desde que fundados nas ERTs com assessoria da CEIP e da CEIPH. Membros da CEIP como Marina Ampudia e Roberto Elisalde (2015) e da CEIPH como Ezequiel Alfieri e Fernando Lázaro (2019) dão aos Bachilleratos Populares, a função de superação do sistema de educação tradicional burguês.

Para Alfieri e Lázaro (2019, p. 13), os Bachilleratos Populares contam com uma práxis pedagógica voltada “[...] ao objetivo de modificar as relações sociais existentes, colocando o ato educativo como central, já que dele começamos a transformar a nós mesmos (como sujeitos) e o mundo que nos cerca”.

Complementarmente, Ampudia e Elisalde (2015, p. 164) dizem que os Bachilleratos Populares têm como objetivo “[...] favorecer a construção de um poder popular e conseguir transformar a sociedade capitalista”.

Os excertos dos membros da CEIP (2015) e da CEIPH (2019) imprimem na escola o objetivo de mudanças de caráter estrutural. Entretanto, é criada a primeira contradição para tal fim quando acrescentam em seu escopo a luta pela institucionalização das escolas, sendo esta uma condição para o fornecimento de títulos oficiais para os alunos e alunas.

Como avaliam os autores (2015, 2019), os Bachilleratos Populares surgem em um contexto de abandono escolar e necessidade de recolocação da população argentina em um mercado de trabalho cada vez mais precarizado pelas políticas neoliberais empreendidas a partir dos anos 1990. O propósito de institucionalizar escolas, e com isso readaptá-las a alguns padrões do sistema de ensino tradicional, condicionou os Bachilleratos Populares, ao menos em um primeiro momento, a um projeto educativo conciliador com o sistema que a princípio se propunha a combater.

Por outro lado, não se pode deixar de reconhecer suas conquistas em campo social, o que lhe confere características originais de um sistema escolar que, mesmo dentro de uma estrutura que ainda objetiva modificar, está atuando para pequenas mudanças conjunturais.

Os Bachilleratos Populares no atual contexto ainda assumem o objetivo de criar uma escola alheia à ordem do sistema capitalista e das diretrizes vigentes na educação oficial do

Estado. O Educador 1 (2022) acrescenta que “[...] os estudantes dos Bachis Populares lamentavelmente não são militantes revolucionários”, pois aderem à modalidade com o objetivo de obter títulos de conclusão do ensino secundário e com isso ter mais oportunidades no mercado de trabalho. Nesse sentido, o que resta é propor formas de atuação que partem da gestão escolar dentro dessa contradição ainda não superada.

Nós deveríamos dizer aos estudantes desde o primeiro ano: *aqui está seu título. Como você se chama? Felipe? Toma! Seu título está aqui, daqui a três anos eu te dou ele. E o que faremos nesses três anos? Façamos algo diferente.* Eu sempre brinco com isso, sobre o título. Temos que fazer algo diferente. Que não nos incomodem apenas por causa de títulos, que levem os títulos, vamos debater a construção de algo diferente e ponto. (EDUCADOR 1, 2022)

A proposta de oficinas formativas acoplada ao currículo dos Bachilleratos Populares tende a auxiliar a reversão da contradição da busca por títulos em detrimento da formação que essas escolas pretendem promover. O Educador 1 (2022) complementa que essas oficinas não somente propiciam em um formato diferenciado a possibilidade de formação mais arrojada como também convida os alunos e as alunas para uma construção conjunta das mesmas, com base nas principais problemáticas do bairro onde a escola se insere.

Há muitas coisas disso relacionadas à economia popular. Nós temos algo que funcionou muito em nossos Bachis que foram as *Ollas Populares*. Quando começou a situação da pandemia e a crise econômica, uma das coisas que decidimos fazer foi ir mais além de ter uma continuidade pedagógica com os estudantes para atendermos a questão alimentícia. Então, todas as semanas, às sextas feiras, no Bachi estava uma Olla Popular e todos os estudantes, ou seja, a comunidade poderia aproximar-se para pegar comida. A partir dessa resignificação do espaço, eles não nos viam apenas como uma escola, mas como uma ação territorial concreta que era para eles. Com isso, também iniciamos debates sobre o resultado da pandemia para a realidade do trabalho, e os alunos diziam: *Chê! Profe! O que podemos fazer? Quais oficinas nós podemos construir?*, e aí já não eram mais oficinas educativas, mas oficinas mais produtivas, digamos. A partir disso ainda temos muitas coisas para desenvolver. (EDUCADOR 1, 2022)

Assim, os Bachilleratos Populares assumem uma perspectiva de mobilização tendo a escola como ponto de fomento para tanto. Isso se relaciona ao que a Educadora 2 (2022) põe como objetivo do Bachillerato Popular onde atua, uma escola que objetiva “[...] fazer com que os garotos saibam onde há um hospital, onde se pega o metrô, onde há um centro cultural, ou seja, o básico para fazer proveito dessa cidade [Buenos Aires] que é muito excludente”.

Os autores Fernando Lázaro e Ezequiel Alfieri (2019) e Juan Wahren (2020) debatem o papel dos Bachilleratos Populares no que tange ao aproveitamento da cidade, bem como o amadurecimento intelectual e prático na mobilização dos estudantes para uma superação

conjunta dos principais problemas que originam de suas condições materiais. De acordo com os autores (2019, 2020), as parejas pedagógicas preconizadas na estrutura pedagógica dos Bachilleratos Populares auxiliam nesse processo, pois ampliam o debate em sala de aula e mostram possibilidades interdisciplinares de compreensão da realidade da cidade.

Consideramos nas duplas pedagógicas [...] a questão da amplitude das visões, que no processo dialógico em que se constrói o conhecimento é necessário que haja outras visões que podem organizar e dar algum sentido a esse diálogo e a partir daí nós consideramos que é necessário que os moderadores do diálogo sejam mais de um, para que não nos limitemos a uma visão unidirecional. (EDUCADORA 3, 2022)

As parejas pedagógicas não são reconhecidas na planta de institucionalização dos Bachilleratos Populares imposta pelo governo argentino, de modo que elas também são pautadas na luta contínua das escolas por suas especificidades, para além do currículo padrão e oferecidos pelo sistema tradicional de ensino. Um dos pontos a se destacar é que formar parte de uma dupla pedagógica não exige do professor certificação de ensino superior, e isso faz com que muitos professores egressos dos Bachilleratos Populares retornem às escolas para auxiliar em várias funções pedagógicas (professores e coordenadores), administrativas etc. (EDUCADORA 2, 2022, EDUCADOR 4, 2022).

A discussão sobre a importância das assembleias nos Bachilleratos Populares é muito ampla, pois engloba não somente uma configuração de organização escolar específica, mas também categorias que ainda serão trabalhadas nesse texto como a participação e a formação política. Trata-se de uma pauta de fundamental importância que, como recordam Ampudia e Elisalde (2015) e Wahren (2020), está sempre presente nas discussões e exigências das direções dos Bachilleratos Populares no que tange à sua institucionalização.

Em documentos oficiais da CEIP (2004) consta que nos Bachilleratos Populares é representado o objetivo da Cooperativa de promover a participação, a solidariedade e a autogestão da comunidade, sendo a escola um elo para tanto.

Com a reformulação da CEIP e o nascimento da CEIP Histórica, os Bachilleratos Populares foram ganhando independência administrativa das cooperativas à medida que amadureciam. Assim, novos objetivos ganhavam forma a partir das conjunturas e dos contextos nos quais os Bachilleratos Populares se inseriam.

Ao longo de sua atuação social, os Bachilleratos Populares se apropriaram de uma análise da pedagogia freireana adaptada ao seu próprio contexto com a finalidade de dar voz aos oprimidos nas diferentes formas de opressão. Ampudia e Elisalde (2015) explicam que os Bachilleratos Populares foram concebidos nesse e para esse princípio. A leitura dos autores

(2015) parte de um cenário de repressão instalado em 1976 e intensificado de forma velada nos anos 1980 e 1990 quando as políticas neoliberais ganham força na Argentina. É dizer, portanto, que eles surgiram e se mantiveram com o objetivo de desvelar o caráter político da educação e de mobilizar a classe trabalhadora (WAHREN, 2020).

Segundo Wahren (2020), quando os movimentos sociais argentinos perceberam o potencial mobilizador dos Bachilleratos Populares, ofereceram-lhes contributos para que pudessem se estender das ERTs para outros contextos. O Educador 6 (2022) lembra que o Movimento Evita seguiu essa tendência, embora não imponha aos educandos das escolas vinculadas o ingresso ao Movimento, nem mesmo a adesão às suas pautas. Dessa forma, a escola apresenta o ME como opção a quem se interesse por ele ou por suas bandeiras.

[...] quando cada estudante entra, nós comentamos que é um Bachillerato que pertence a esse movimento político-social, mas é uma porta que deixamos aberta. Não é obrigatório participar, mas a discussão política está nas aulas, ou seja, pedagogicamente estamos orientados a uma educação que nos faz questionar nossas condições materiais, a conjuntura política etc. Em Espaço de Educação Popular, por exemplo, a disciplina que leciono, instigamos a pesquisa e a compreensão de nossa jurisdição, do movimento político que governa essa jurisdição, políticas públicas etc. Buscamos essa conscientização política a partir do espaço educativo. Se isso faz com que o estudante queira participar do Movimento ou do Bachillerato depois de egresso, o que acontece muito, isso é ótimo, mas se não, não é uma obrigação. (EDUCADOR 6, 2022)

O processo de ingresso de alunos dos Bachilleratos Populares no Movimento Evita tem semelhança com o de educadores que aderem ao Movimento quando se vinculam às escolas. A Educadora 3 (2022) acrescenta que todos são bem vindos para estudar e para lecionar nos Bachilleratos Populares porque são escolas construídas em meio a diferenças e contradições, por parte de educadores populares que interpretavam a construção do combate contra o neoliberalismo em diferentes perspectivas. O ME se adapta a esse modo dialogal, adequando-se aos objetivos e à característica não impositiva dos Bachilleratos Populares.

A Educadora 2 (2022) apresenta um diagnóstico em que conclui que a tendência do público de seu Bachillerato Popular é de estudantes que de alguma maneira são afetados por políticas excludentes, nesse contexto, descreve os objetivos da escola:

Primeiro: dar direito à educação aos jovens e adultos que foram excluídos do sistema; Segundo: neste caso, é um Bachillerato Popular que funciona na cidade de Buenos Aires, e isso é muito importante, pois é uma cidade onde os garotos e as garotas estão longe de habitar a cidade, é uma cidade bastante excludente, então buscamos dar-lhes as ferramentas para poderem habitar a cidade, que entendam que é direito deles moverem-se pela cidade, ter um trabalho, morar em uma casa etc., dar-lhes todas as ferramentas para que conheçam a cidade de Buenos Aires, se você cresce em um bairro e acredita que não pode sair desse bairro, que não tem direito de

visitar outra parte da cidade, ou pensar em outro tipo de trabalho [...] Os Bachis de educação popular têm que ter um objetivo situado com o lugar onde cada Bachi é gerado. Nosso Bachi está na cidade de Buenos Aires, na comuna quatro, que é a zona sul da cidade, perto de todos os bairros e todos os anos vamos definindo nosso objetivo.

Ao serem indagados sobre os objetivos dos Bachilleratos Populares, os educadores apresentaram em diversos elementos perspectivas de uma educação humanista. Ainda que eles reconheçam no sistema educacional tradicional um caráter excludente, sobretudo para com os públicos jovem e adulto, no contexto atual depositam no Bachillerato Popular a responsabilidade de um espaço alternativo, não combativo da educação oficial do Estado.

3.3. Gestão e participação

No contexto dos Bachilleratos Populares argentinos, gestão e participação também são categorias indissociáveis. As assembleias nas empresas de autogestão são o “[...] poder máximo de decisão” (DAL RI; VIEITEZ, 2001, p. 17). Nos Bachilleratos Populares também são, pois advieram de empresas autogestionadas e mantiveram sua gênese nos processos de gestão interna (ALFIERI; LÁZARO, 2019, WAHREN, 2020).

As assembleias variam nos Bachilleratos Populares em termos de periodicidade e usualmente pautam temas, tais como, currículo, acessibilidade, horários e gestão dos recursos financeiros, além da participação em atos públicos que são assunto de interesse da comunidade e da escola. A configuração das assembleias contempla estudantes, estudantes e docentes, docentes, e a assembleia geral, onde participam todos envolvidos na organização escolar.

O Educador 1 (2022) explica que em cada Bachillerato Popular as assembleias têm variações em termos de configuração e período, mas que independente disso, todas assumem o mesmo mecanismo de funcionamento no processo gestor das escolas.

[...] não há um manual de funcionamento que se aplica de igual maneira a todos os Bachis, cada um tem sua experiência. Eu posso falar das experiências nas quais faço parte. Nas que formo parte, estou na coordenação de todos e dou aulas, e eles têm uma coordenação, uma assembleia de docentes, tentamos incluir assembleias de alunos, e procuramos fazer assembleias, de docentes e alunos. Esses são os âmbitos deliberativos, digamos, dos Bachis dos quais sou parte. (EDUCADOR 1, 2022)

O Educador 1 (2022) foi questionado sobre os Bachilleratos Populares onde trabalha serem autogestionados ou não. Em resposta, ele apresenta mais elementos de assembleias que auxiliam a compreensão de sua importância no processo de gestão dos recursos financeiros.

Sim. Em termos gerais, sim. Alguns [Bachilleratos Populares] têm um aporte do Estado, mas não alcançam, então têm que construir mecanismos de autogestão para sustentarem suas atividades. Por exemplo, não nos dão dinheiro para pagar o aluguel das escolas, então o Bachi que tem salário docente reconhecido. Há dois cargos eletivos, o diretor e o secretário. Nesses dois cargos não temos companheiros que cobram esses salários, pois temos um mecanismo de coordenação, como eu te explicava antes, que gestionam as escolas, então por assembleias decidiu-se que o salário do diretor se usa para pagar o aluguel de um edifício e o salário do secretário se usa para pagar o aluguel de outro edifício, pois são dois Bachis, então regestionamos os recursos que o Estado nos dá e o ressignificamos para podermos funcionar. Não há um reconhecimento integral dos gastos do projeto, mesmo nos Bachis que têm salário docente e reconhecimento, esses Bachis têm que funcionar onde podem, pois o Estado não lhes garante lugar e nem paga o aluguel. (EDUCADOR 1, 2022)

Trata-se de um mecanismo de realocação dos recursos financeiros que permite o funcionamento dos Bachilleratos Populares, uma vez que o Estado não reconhece os gastos integrais de cada unidade escolar, fora os que não têm reconhecimento e contam com auxílio de outras unidades escolares.

A Educadora 3 (2022) envolve participação e gestão ao ser questionada se as escolas onde trabalha atuam democraticamente.

Veja, eu não conheço a organização de tantos Bachis, mas o [Raymundo] Gleyzer tenta ser democrático. Nós realizamos assembleias com decisões. A pandemia complicou um pouco essas maneiras de nos encontrarmos para construir isso, mas estamos tentando retomar essas reuniões. Mas sim, o Bachi tenta ser democrático a partir de instâncias de tomadas de decisões mais coletivas. Apostamos muito também no que te disse sobre a construção de um espaço de pertencimento em que quem participa pode tomar decisões, e o Bachi onde estamos é parte de uma decisão que nós tomamos também. Então creio que nos posicionamos bem democraticamente, tanto com professores quanto com estudantes, então considero que sim. (EDUCADORA 3, 2022)

Atuante no mesmo Bachillerato Popular da Educadora 3, o Educador 4 (2022) aponta que a participação é configurada nos mesmos moldes da pedagogia freireana, pois “[...] os Bachis buscam dar voz a todos, não apenas aos do topo da hierarquia como diretores ou coordenadores. Na verdade, essa formalidade nós não temos. Os profissionais são multifuncionais de acordo com nossas necessidades”.

Nos escritos de Dal Ri (2020) há importantes contribuições para reflexões sobre a participação na gestão da escola pública, sendo que a saída para os principais problemas da escola não é uma via individual, mas coletiva, premissa da qual partem os Bachilleratos Populares e partiram as ERTs na recuperação e gestão das fábricas argentinas.

Épocas de transição não trazem apenas dificuldades e sofrimentos, mas trazem também momentos propícios para mudanças. Desta forma, ressaltamos a importância da participação dos segmentos da comunidade escolar e da sociedade civil, na conquista de uma escola pública democrática e de qualidade e, além dos muros da escola, por uma sociedade mais justa, fraterna e igualitária. (DAL RI, 2020, p. 109)

A leitura que a CEIP fez sobre a conjuntura argentina partiu do mesmo princípio: a crise do capital que possibilitou a materialização das políticas neoliberais intensificadas no governo Menem, afetando gravemente o sistema educacional e acentuando desigualdades, mostrou-se como momento propício para a reação da sociedade civil organizada, cujos resultados foram as recuperações das fábricas e a criação dos Bachilleratos Populares de jovens e adultos (AMPUDIA; ELISALDE, 2015).

Nesse sentido, os Bachilleratos Populares não tiveram como objetivo principal suprir uma carência de acesso à escola pública, visto que no início atendiam um público demasiado seletivo – recuperadores/as das fábricas. Houve uma ruptura radical com a concepção de qualidade da educação expressa em quantificações (notas, frequência e permanência na escola, ingresso no ensino superior etc.), abordagens essas que ganharam protagonismo nas críticas de Apple (2005) e Ball (2016) da exportação de sistemas escolares de países centrais para países emergentes.

Sobre o acesso à escola, o acadêmico argentino Pablo Gentili (2008) aponta que mesmo nos programas governamentais que visavam implementar políticas públicas de inclusão não foram alcançados resultados mensuráveis para além da frequência do aluno no ambiente escolar, havendo carência de ações efetivas para resultados não quantificáveis.

Apesar dos significativos índices de escolarização na América Latina, o direito à educação continua hoje sendo negado, como foi historicamente aos setores populares. Em algum trabalho anterior, definimos este como sendo um processo de *inclusão excludente*. Antes, a educação era colocada na porta da escola, que impedia a entrada dos mais pobres. Hoje, a exclusão está dentro da escola. As oportunidades de acesso à escola não evitam, por si mesmas, que as crianças mais pobres tenham uma escolaridade igualmente pobre. Estar na escola é uma condição necessária para ter direito à educação, mesmo que esta não seja suficiente. Mesmo que uma realidade de escolas pobres para os pobres e ricas para os ricos melhore os índices de escolaridade, está longe de representar uma conquista em matéria de universalização da educação. (GENTILI, 2008, p. 108, grifos do autor)

Nos relatos da Educadora 5 (2022) observamos que questões fundamentais que determinam a gestão da escola estatal também orientam os Bachilleratos Populares para assegurar a frequência do aluno no ambiente escolar, por exemplo, o mapeamento dos principais problemas sociais que impedem o estudante de frequentar a escola. A diferença

reside na forma como o Bachillerato Popular comumente enfrenta essas questões. “[...] nos Bachilleratos sempre buscamos de forma coletiva respostas para os problemas do conjunto e é interessante que há certo dinamismo nas discussões para que possamos sempre trabalhar de maneira inclusiva” (EDUCADORA 5, 2022).

Quando professores e alunos dos Bachilleratos Populares realizam análises e se propõem a dar respostas coletivas para questões individuais, há participação que da gestão escolar se estende para a ação comunitária, uma característica que surgiu e amadureceu na escola quando os Movimentos Sociais passaram a contribuir com a mesma.

No caso do Movimento Evita, a ação coletiva se manifesta nos dispositivos que dão força a algumas de suas principais bandeiras como o sindicalismo e a economia popular. A Educadora 2 (2022) argumenta que levar a economia popular para um Bachillerato Popular permite que a escola transcorra seus muros e favoreçam uma organização coletiva que ganha protagonismo nos bairros e resultam em mudanças reais. Ademais, há uma abordagem que parte de uma perspectiva pedagógica de discutir o formato da economia popular de modo a humanizar quem nela está inserido.

[...] há a disciplina Economia Popular e trabalhamos muito essa ideia da organização coletiva. Por exemplo, se você é eletricitista, todos precisam saber que você é eletricitista, aí se te chamam para trabalhar em uma casa você encontra um amigo que é pintor etc. Deve haver esse trabalho coletivo. Há muitas pessoas que não têm um hábito de trabalho como talvez tivessem nossos avós de cumprir horários e todas essas coisas. Tem um novo formato e é preciso ajudar para que eles [estudantes dos Bachilleratos Populares] encontrem seu próprio formato e então se organizem e possam conseguir um dinheiro extra, viver com mais dignidade, até mesmo tirar umas férias. Então trabalhamos muito esse lado, para que também os estudantes desenvolvam mais suas capacidades, às vezes dentro do próprio Bachi, por exemplo, quando precisamos de alguém na organização, na cozinha, na rádio etc. Todos têm que ter um ofício e conhecer a fundo seus próprios ofícios. (EDUCADORA 2, 2022)

As ações coletivas são realizadas mediante vínculos entre os Bachilleratos Populares, movimentos sociais (entre eles o ME) e a UTEP. O Educador 1 (2022) sugere o estudo da configuração atual da classe trabalhadora argentina para melhor compreensão da apropriação do Movimento Evita da causa da economia popular, tal como o motivo deste aparecer como tema dos Bachilleratos Populares e de suas alianças com grupos sindicais.

Outro dado para analisar a realidade da classe trabalhadora do país é o que foi a pandemia. Na pandemia, aqui na Argentina foi criada uma ferramenta de auxílio a trabalhadores que não tinham registro em carteira. Os economistas acreditavam que não se inscreveriam mais do que dois ou três milhões de trabalhadores, pois os índices de pobreza indicavam uma totalidade de dois ou três milhões de pessoas. Pois bem, se inscreveram doze milhões de pessoas, das quais sete ou oito milhões foram contempladas, que são trabalhadores não registrados, mas que trabalham.

Essa é uma primeira aproximação do número de trabalhadores não registrados. Nós fazemos um cálculo e acreditamos que desse grupo há uns cinco milhões de trabalhadores que compõem a economia popular. O ReNaTEP, que é o registro oficial do Estado tem hoje registrados três milhões e meio de trabalhadores que podemos classificar como trabalhadores da economia popular. Então para o estado há seis milhões de trabalhadores registrados regularmente e três milhões e meio que são da economia popular, e quando você vê os registros provinciais, no último mês acho que apontou que havia nove províncias na Argentina que contavam com mais trabalhadores da economia popular registrados [no ReNaTEP] do que trabalhadores ativos registrados, ou seja, há uma composição da classe trabalhadora que foi se modificando. Já não é mais tão linear a relação patrão-trabalhador. O que dizemos é que o sistema está construído para poucos, não há lugar para todos. A maior demonstração é como em vinte e cinco anos não foram ampliados os postos de trabalho, mas reduzidos. Creio que o governo Cristina [Kirchner] foi o que contou com o maior número de trabalhadores [ativos registrados], com mais de seis milhões e meio de trabalhadores. (EDUCADOR 1, 2022)

Ainda, de acordo com o Educador 1 (2022), por mais que a realidade da economia popular seja pedagogicamente abordada nos Bachilleratos Populares por influência dos movimentos sociais e agrupamentos sindicais, eles já são constituídos por segmentos da população inseridas nesse contexto.

[...] ao estarem muito próximos a essa realidade, os Bachis se aproximam de uma nova realidade social na qual está inserida a classe trabalhadora da Argentina, a todos os setores de trabalho que estão excluídos do mercado formal, os que sobrevivem e se organizam no marco da economia popular. Para que você tenha uma ideia, na cidade de Buenos Aires há uns trinta e poucos Bachis, entre os reconhecidos, os não reconhecidos, e ou mais ou menos reconhecidos, e há vinte e cinco desses trinta e poucos Bachis que estão representados por movimentos populares, e desses movimentos populares, a maioria forma parte da UTEP, portanto, mais de cinquenta por cento dos Bachis Populares se articulam politicamente e socialmente com a economia popular. (EDUCADOR 1, 2022)

Desse modo, a gestão dos Bachilleratos Populares envolve tanto aspectos internos, como os que com eles estão diretamente envolvidos (alunos, docentes e demais funcionários) e outros grupos que compartilham interesses e que se aliam a eles em diversas instâncias plenárias (EDUCADORA 3, 2022).

Uma das formas em que a economia popular tem sido pautada nos Bachilleratos Populares é sobre a aplicação dessa disciplina regularmente nas unidades escolares, o que segundo a Educadora 3 (2022) nem sempre é possível devido à falta de profissionais idôneos para se comprometerem com esse trabalho. No caso da disciplina Economia Popular, fica mais difícil encontrar professores em virtude de ela não compor o currículo elementar do sistema de ensino secundário.

Questionamos a Educadora 3 sobre o processo burocrático de admissão de docentes nos Bachilleratos Populares e ela esclareceu que as decisões costumam ser conjuntas até

mesmo na admissão de professores, havendo muitas vezes preferência por trabalhadores que já tenham tido uma trajetória no Bachillerato Popular.

Em vista da preocupação para com a abordagem do tema economia popular nos Bachilleratos Populares, a Educadora 2 (2022), a Educadora 3 (2022) e o Educador 6 (2022) levam essa questão à gestão da escola. Nos debates são discutidas diferentes alternativas, havendo destaque para a economia popular sendo abordada como tópico da disciplina economia, ou mesmo ganhando forma em oficinas de curta duração.

Nós temos uma disciplina que é Economia, e nela trabalhamos muito a economia popular. Tentamos levar essa discussão aos espaços de formação. Tentamos até aproximar os estudantes de algo do mundo da economia popular, para que se torne uma realidade possível, pois também há sempre uma aspiração para entrar no mundo formal, então é custoso transmitir que as experiências da economia popular são sólidas. Podem ser possibilidades de saída diferentes às que o mercado liberal oferece. Estamos fazendo um constante trabalho de mudança de mentalidade. (EDUCADORA 3, 2022)

De acordo com o Educador 6 (2022), a economia popular perpassa não somente questões teórico-práticas preconizadas pelo ME e sua militância, como igualmente alguns mecanismos de gestão que garantem a subsistência do Bachillerato Popular onde trabalha. Nesse caso em específico, a economia popular aparece na transdisciplinaridade com outros temas e também em meios de arrecadação de recursos financeiros.

Em nossa escola não há a disciplina Economia Popular, mas Educação Popular, ou seja, a corrente de Freire, né, isso que eu te dizia sobre pensar *onde está a escola*, sob qual jurisdição, quais políticas a cercam. Enquanto a Economia Popular, por exemplo, na disciplina História, se dá em uma perspectiva histórica, como por exemplo a história do Movimento Obreiro, então há aí uma forma pedagógica de abordar a Economia Popular; e o que tentamos nesses espaços de educação popular é gerar esses mecanismos de economia popular, que seria pela venda de rifas, pela formação de uma cooperativa etc. Não é o objetivo principal do espaço, mas é algo que é muito abordado. (EDUCADOR 6, 2022)

O Movimento Evita, portanto, dá um novo norte à participação nos Bachilleratos Populares à medida que ajuda a fortalecer os mecanismos da economia popular. Essa participação, antes mais evidente nas assembleias de professores, de alunos e gerais, ganhou novas perspectivas quando os movimentos sociais e a população dos bairros populares passaram a dialogar diretamente com os Bachilleratos Populares. Em suma, ao abordar a participação nessas escolas, tratamos não somente a participação de professores e alunos na organização e na gestão, mas também o constante diálogo e ações entre os bairros, as organizações populares e os Bachilleratos Populares.

3.4. Currículo e abordagem pedagógica

A elaboração do currículo dos Bachilleratos Populares passou por várias alterações circunstanciadas pela expansão do projeto e pela institucionalização e reconhecimento das escolas por parte do Estado.

Como já esclarecido, os Bachilleratos Populares adotaram no início de suas atividades um currículo formatado em oficinas temáticas. Essas oficinas, no caso do Bachillerato Popular IMPA La Fabrica, abrangeram em maior intensidade cooperativismo e autogestão dentro da realidade das ERTs. Cada Bachillerato Popular pode fazer sua sistematização de oficinas de acordo com a formação de seus professores e com o interesse dos estudantes que dele fazem parte.

No caso do Bachillerato Popular Raymundo Gleyzer, a Educadora 2 (2022) e a Educadora 3 (2022) têm respectivamente formação na área da Comunicação e do Serviço Social. Isso possibilita não somente a criação e desenvolvimento de oficinas direcionadas nessas áreas, como também sua aplicação prática constante na Rádio La Chicata e mapeamento de estudantes que por questões sociais se veem impossibilitados de dar prosseguimento às suas trajetórias educativas.

No Bachillerato Popular Trama XXI, escola não institucionalizada, mas que funciona como um apêndice do Bachillerato Popular Raymundo Gleyzer, a Educadora 5 (2022) e o Educador 6 (2022), respectivamente formados em Pedagogia e História, fomentam oficinas atreladas às suas áreas de formação e dão maior ênfase em Educación Sexual Integral (ESI), tema julgados importantes nas assembleias e no contexto geral da escola.

Em todos os macroprojetos do Ministério da Educação argentino responsáveis por regulamentar os Bachilleratos Populares estão estabelecidas a facultatividade das oficinas temáticas, no que se refere a tema e quantidade. Por outro lado, seu funcionamento também é condicionado pela adoção de um núcleo de disciplinas obrigatórias presentes no currículo secundarista (ARGENTINA, 2006, SVERDLICK; COSTAS, 2007).

O coordenador de Bachilleratos Populares Roberto Elisalde (2007) expõe que o processo de *legalização* nos marcos das normativas do Ministério da Educação faz com que os Bachilleratos Populares enfrentem sua principal contradição, pois surgiram como um movimento de negação da educação oficial do Estado em detrimento de suas particularidades até então não reconhecidas. Dessa maneira, a alternativa dos Bachilleratos Populares é a adoção do currículo básico e de oficinas temáticas.

Na definição de Alba (1998, p. 57-58, tradução nossa), o *currículo* é “[...] a síntese de elementos culturais que conformam uma proposta político-educativa impulsionada por diversos grupos e setores sociais por aspectos estrutural-formais”. Esse entendimento nos permite investigar a crítica de Elisalde (2007) sobre a normatização dos Bachilleratos Populares como condição de reconhecimento e financiamento parcial do Estado.

Indo além, Dal Ri e Vieitez (2008, p. 288) apontam que a escola em sua organização trabalha com “[...] um currículo que, por não fazer parte dos conteúdos programáticos explicitados, encontra-se oculto”. Esse currículo se faz presente na reprodução dos valores societais e da ordem quando observado na escola tradicional.

A ação desse currículo incide sobre a formação dos educadores de diversos modos. Entretanto, dentre os seus *ensinamentos*, o mais importante é aquele que decorre de que as relações pedagógicas são réplicas, ainda que em *clave escolar*, das relações sociais fundamentais dominantes. Desse ponto de vista, a escola burguesa, uma organização burocrática, transmite aos alunos por meio das relações escolares, a percepção e a visão de que as relações burocráticas são relações naturais e eternas da sociedade. Em uma palavra, uma das lições ministradas na escola que decorre imediatamente da vivência consiste na sensação de que a burocracia é a forma mais racional de organização social, além de ser a única forma eficiente de organização do trabalho. (DAL RI; VIEITEZ, 2008, p. 288-289, grifos dos autores)

Partindo dessa percepção para a análise das relações entre Bachilleratos Populares e Estado, parece ao segundo oportuno o uso da escola como supressor de demandas de escolaridade se esta está enquadrada no currículo oculto da escola tradicional. A proposta da escola de desvelar o caráter político da educação torna-se, assim, inviável.

De muitas formas o Estado busca nos Bachilleratos Populares reproduzir o currículo oculto da escola tradicional. Destacamos aqui o não reconhecimento das oficinas temáticas como disciplinas regulares, o que impede a captação de verbas públicas para a realização das mesmas. Também cabe menção para o não reconhecimento das duplas pedagógicas, o que permite que a escola arrecade verbas de salário docente para apenas um professor de cada disciplina e um número limitado de disciplinas de acordo com a estrutura da escola.

Soma-se a isso o não reconhecimento integral dos custos de funcionamento de cada unidade escolar. São edifícios mantidos por organizações sociais, arrecadações comunitárias mediante rifas e, no caso mais comum, o uso do valor arrecadado de salários de docentes para a supressão de custos mais imediatos, como o aluguel dos edifícios. Os docentes, portanto, aceitam trabalhar sem receber salários, nos termos comumente acordados em assembleias gerais dos Bachilleratos Populares (EDUCADOR 1, 2022, EDUCADORA 3, 2022).

Mesmo as bases de convocação oficiais estatais tendem a desconsiderar em suas chamadas as disciplinas que não se enquadram no currículo base do ensino secundário, fazendo com que as coordenações dessas escolas reforcem convocações por meio das redes sociais e possam preencher a grade de horários e disciplinas apesar da falta de apoio dos mecanismos públicos.

Sobre a falta do apoio estatal em várias esferas, o Educador 1 (2022) evidencia as motivações político-partidárias que, dentre outras coisas, têm dificultado o processo de reconhecimento de Bachilleratos Populares em CABA e na província de Buenos Aires.

O que aconteceu há alguns anos na área metropolitana [de Buenos Aires] é que quando havia uma gestão de uma vertente política na cidade de Buenos Aires (Scioli, que vinha do Kirchnerismo) diferente da vertente política da gestão da província de Buenos Aires (Macri, do partido conservador de direita PRO), a cidade contava com mais institucionalizações de Bachis do que em toda a província. O projeto de governo de Scioli estava mais atrelado à proposta de reconhecimento dos Bachis Populares. Quando o PRO ganha as eleições em ambas as jurisdições, na província e na capital na outra eleição, deixaram de reconhecer Bachis nas duas jurisdições. Não precisava ser esperto para diferenciar um de outro, já que diretamente o PRO inviabilizava as propostas [de reconhecimento dos Bachilleratos Populares]. E tem mais, na cidade de Buenos Aires não há diálogo com a gestão da cidade há uns cinco anos mais ou menos²⁶. Não há reconhecimento de novos Bachis, eles [os gestores da cidade] não nos atendem, nada disso. (EDUCADOR 1, 2022)

A questão da normatização curricular dos Bachilleratos Populares expressa em Elisalde (2008) e a burocratização imposta pelos governos de direita que têm dificultado o reconhecimento de novas unidades escolares nos parecem diretamente relacionadas com a politicidade assumida no projeto dessas escolas, uma vez que mais do que simplesmente gerar títulos, se propõem não somente a desvelar o caráter político da educação como também mobilizar o público que delas fazem parte.

Somente nas oficinas encontramos abordagens similares às utilizadas depois da reconfiguração do sistema educacional soviético²⁷ e na pedagogia freireana.

Nas oficinas da escola soviética, pós-revolução, estava compreendido, para Pistrak (2000), um método de aproximação prática das principais habilidades apreendidas em âmbito teórico na sala de aula. Essas oficinas englobavam diversos temas, todos essencialmente atrelados aos interesses de uma sociedade socialista em construção e perpassavam ofícios

²⁶Esta entrevista foi concedida no dia 14 de abril de 2022, período que compreende a gestão de Horacio Rodríguez Larreta, prefeito empossado em 10 de dezembro de 2015 na cidade de Buenos Aires pelo PRO.

²⁷Os documentos consultados não fazem referência a educadores como Pistrak ou Krupskaya na condição de influência da *metodologia de talleres*, entretanto, tanto nas oficinas quanto nas disciplinas regulares dos Bachilleratos Populares e na organização da escola estão presentes alguns de seus princípios pedagógicos.

exequíveis para crianças e cujos graus de dificuldade eram definidos a partir de suas faixas etárias e da organização da escola em sua totalidade.

Evidentemente, se quisermos que as crianças compreendam verdadeiramente o que é a técnica da grande indústria, não podemos nos limitar a mostra-la ou facultar a leitura de tudo o que lhe diz respeito. As crianças devem tocar o material, convencendo-se pela prática das vantagens e o grau de perfeição que esta ou aquela forma de trabalho comporta, devem compreender as diversas variantes do progresso ao nível das máquinas-ferramentas e das máquinas-motrizas. É preciso participar do trabalho para compreender a essência da divisão do trabalho. Para compreender o trabalho de uma máquina, é preciso sentir diretamente o que é de fato a mecanização da produção. Ora, a oficina profissional pode te propiciar tudo isso. (PISTRAK, 2000, p. 59)

Em *Fundamentos da Escola do Trabalho*, Pistrak (2000) delimita o *trabalho* como categoria-chave de reflexão na construção de um currículo e na organização escolar. No contexto dos Bachilleratos Populares, as oficinas temáticas tendem a ser mais diversas em virtude das muitas particularidades acentuadas nas escolas. Em algumas unidades escolares também são dadas oficinas de ofício, cuja participação é, muitas vezes, obrigatória.

Segundo o Educador 1 (2022), os estudantes aprendem e desenvolvem habilidades para o exercício de algum ofício nos três anos do curso, havendo possibilidades para livre escolha, das quais ao menos uma deve integrar seus estudos a cada ano e que também tem relação direta com a economia popular.

[...] o título outorgado pela maioria dos Bachis Populares é o de *Perito Auxiliar em Desarrollo de la Comunidad*, e as disciplinas de área profissional, que são três por ano, abordam essa especificidade do título. A maioria dos conteúdos que é construída na parte profissional está muito vinculada com a visão de desenvolvimento social na perspectiva de reconhecer-se parte do que é a realidade de trabalhadores da economia popular junto ao entendimento de quais são os conflitos sociais que surgem em âmbito territorial. Ou seja, a especificidade desse título tem muito a ver com essa realidade social de trabalhadores da economia popular. (EDUCADOR 1, 2022)

Já a Educadora 2 (2022) denota que as oficinas também são úteis na promoção de um processo educativo mais dialógico e descentralizado.

[...] em nossos Bachis há algumas disciplinas que são de oficinas, às vezes sobre gênero, às vezes sobre machismos, etc. Não é parte de alguma disciplina em si, mas todos os meses alguém vem aqui, algum companheiro ou alguma companheira que é idôneo no tema e o transformamos em oficina de educação popular. Os estudantes além de escutarem participam, e é assim que o conteúdo é construído, sem discursos prontos em que algum conceito ou ideia não tenha suas palavras também. (EDUCADORA 3, 2022)

Uma das influências da pedagogia freireana no currículo dos Bachilleratos Populares passa pela elaboração do conteúdo programático. Para Freire (2019, p. 142), “[...] o educador deposita no educando o conteúdo programático da educação, que ele mesmo elabora ou elaboram para ele, na prática problematizadora, dialógica por excelência, este conteúdo [...] se organiza e se constitui na visão de mundo dos educandos”. Ainda de acordo com Freire (2019), o conteúdo programático deve, na perspectiva dialógica, preconizar os temas geradores, que se baseiam nas questões existenciais dos educandos e proporcionam a eles uma reflexão aprofundada sobre essas questões e a mobilização para sua superação.

Nessa mesma perspectiva, a Educadora 5 (2022) e o Educador 6 (2022) colocam em seu Bachillerato Popular a ESI como disciplina obrigatória, por vezes ministrada em formato de oficina e/ou de modo transdisciplinar com outras disciplinas. Também a partir dos temas geradores a economia popular tem ganhado protagonismo nos Bachilleratos Populares.

Além da construção do currículo ter como base os interesses dos participantes de modo a problematizar suas realidades e vivências nos bairros populares, a maneira comum como se ministram as oficinas e as aulas das disciplinas regulares é por meio de rodas nas quais os educadores participam como mediadores ou debatedores.

Para elucidar, selecionamos pesquisas empíricas desenvolvidas por pesquisadores voltados a explicar a construção do currículo em três eixos: Ciências Naturais, Matemáticas e Linguagens e Literatura.

No que tange à estruturação do currículo, Garelli *et al.* (2019) apontam que ela não ocorre de forma padronizada em todos os Bachilleratos Populares, porém, partem do mesmo princípio: a aplicabilidade e vivências dos estudantes e moradores dos bairros populares.

Os processos de estruturação curricular da Educação para a Saúde adotaram várias modalidades nos planos de estudo do BP [Bachillerato Popular] em que participaram os entrevistados: disciplina, área (com disciplinas ao longo dos três anos de estudo) e eixo especialmente impulsionado por uma das áreas (Ciências Naturais). O caráter curricular para a Educação em Saúde foi fixado durante a criação do BP ou surgiu e foi modificado com o tempo, seguindo as propostas dos alunos em alguns casos e por iniciativa dos professores, em outros. (GARELLI *et al.*, 2019, p. 11, tradução nossa)

Nesse caso, Garelli *et al.* (2019) explicam que a organização e a autonomia dos estudantes foram fundamentais para a elaboração do currículo e a maturidade que foi ganhando conforme se modificava. Essa modificação se dava em maior peso por questões atuais vivenciadas no bairro e que podiam ganhar espaço nas discussões da disciplina.

As Matemáticas são tema de pesquisa de Lucía Caisso (2017) na estruturação curricular do Bachillerato Popular de Córdoba. Trata-se de uma unidade escolar em que a disciplina Matemática ganhou maior maturidade à medida que as cartilhas prontas foram sendo substituídas pela aplicabilidade da disciplina de acordo com situações existenciais do estudante no ambiente escolar.

Eles também estavam entre os poucos professores do Bachillerato que se dedicaram a fazer seu próprio material de trabalho: uma apostila de temas e exercícios escrita por eles mesmos, e na qual alguns conteúdos propostos pelo Ministério da Educação Nacional (em seu site), embora com algumas reformulações pessoais. Na escrita de situações-problema, por exemplo, ficou evidente o interesse dessas educadoras em resgatar situações do cotidiano de alunos do Bachillerato. (CAISSO, 2017, p. 350)

A fim de ilustrar um procedimento, Caisso (2017, p. 350) recupera um exercício formulado por professores do Bachillerato Popular com base em uma situação real vivenciada pelos estudantes e alunos da unidade escolar:

As últimas chuvas (e os vazamentos) fizeram as autoridades da Central de Vizinhança pensar que seria bom poder aplicar membrana nas placas do Salão Comunitário. Para isso, foram feitas as medidas de comprimento e largura da sala: as medidas foram de 25 metros de comprimento e 20 metros de largura. Quantos metros quadrados de membrana são necessários para cobrir todo o telhado? Supondo que os rolos de membrana tenham 2,5 metros de largura por 10 metros de comprimento, quantos rolos são necessários?

Esse é um material cuja confecção preconiza a participação de estudantes e de professores, cujo fluxo de trabalho até então estava sendo definido com a finalidade de construir um material alternativo e consumível, mas dentro das exigências impostas pelo Ministério da Educação (CAISSO, 2017).

Ao avaliar contribuições de educadores populares na disciplina Lenguaje y Literatura em um Bachillerato Popular situado no bairro Pompeya, Kappelmacher (2019) destaca possibilidades de integração do projeto autogestionário nas aulas em vários aspectos: na organização das turmas, na dinâmica das atividades entre elas, no conteúdo dos textos, que direta ou indiretamente fazem referência ao trabalho autogestionado etc. Essas aulas buscam articular a autogestão ao currículo de acordo com a realidade da escola e dos estudantes.

O processo de leitura revisto não apenas inscreve sua singularidade na produção de conhecimento crítico a partir da leitura do romance [Un Mundo Feliz, de Aldous Huxley], mas essa criticidade se verifica no modo de desenvolver a tarefa educativa, na medida em que o *como* contribui para a definição do *quê* ou, em termos freireanos, essa verdadeira práxis envolve reflexão e ação de forma indissociável. Nesse sentido, a proposta pedagógica do Bacharelado incorpora dispositivos e

estratégias que possibilitam modos alternativos de intervenção em relação a determinadas características do formato escolar regular. Isso se evidencia na construção de vínculos pedagógicos coletivos e solidários e em uma estruturação do trabalho educativo que difere das divisões usuais na administração do tempo escolar, bem como nas formas assumidas pela avaliação. (KAPPELMACHER, 2019, p. 12, tradução nossa, grifos da autora)

Outra forma presente na estruturação curricular com oficinas e na realização das aulas com disciplinas regulares é a abordagem transdisciplinar tendo como ponto de partida alguns dos temas geradores trabalhados no cotidiano dos alunos. Essa abordagem se assemelha com o ensino por complexos elaborado por Pistrak (2000) para a escola soviética. Diversas preocupações foram levadas em consideração na implementação do ensino por complexos, sendo uma delas o uso de objetos de estudo que de alguma maneira fizessem sentido para a realidade do aluno e da escola.

A escolha do objeto de estudo igualmente esteve na proposta de Freire (2019) quando propunha os temas geradores como ponto de partida para o processo de alfabetização, ao invés da alfabetização mecânica em que o autor toma como exemplo clássico *Eva viu a uva*. A justificativa para tanto, tal como em Pistrak (2000), foi a preocupação para com a relação entre o objeto cognoscível e a realidade existencial do educando e da escola.

Saber ler que *Eva viu a uva*, sem compreender o contexto histórico e social em que o conhecimento é utilizado, suas múltiplas relações de força nas relações humanas e no respeito unilateral, produz ínfimos impactos na vida dos meninos e das meninas que mais precisam de contato com um pensamento educacional plural e significativo. Qual é a potência de um ensino que reside em repetir que *Eva viu a uva* em um contexto em que muitos dos estudantes vivem assolados pela desigualdade social (fome, violência, entre outros) e, até mesmo, nem conheçam o sabor de uma uva? E quais os mecanismos socioeconômicos que os diferem entre os que podem comprar uvas e os que não podem? Entre os que produzem e os que lucram com este trabalho? (FERRAZ *et al.*, 2021, p. 529)

A abordagem transdisciplinar e a pesquisa de determinados temas sobre várias competências disciplinares não incide, contudo, em uma abordagem padronizada nos Bachilleratos Populares. Mesmo Pistrak (2000) adverte para o risco do não cumprimento de algumas projeções se um estudo for demasiadamente atrelado à metodologia dialética do sistema de complexos sem uma boa justificativa para essa abordagem, que ademais mostra obstáculos em virtude de temas e por vezes de públicos específicos.

Nos textos sobre o currículo e a abordagem pedagógica utilizados nos Bachilleratos Populares há várias referências aos temas geradores, à práxis, à dialogia etc., contudo, as obras dos pedagogos soviéticos, algumas vezes mencionadas, não carregam nesses textos

referências ao sistema de complexos. Há nas aulas, e é importante destacar, elementos da autogestão e da auto-organização que vêm ganhando forma com o passar dos anos.

3.5. Formação política

Para compreender a formação de estudantes nos Bachilleratos Populares é preciso analisar seu contexto de surgimento, nas ERTs. Ainda que seja um formato escolar que se estendeu a novos espaços, a autogestão, a organização e a participação de todos os entes envolvidos no projeto mantiveram-se como princípios inalienáveis das escolas.

A *formação* aparece no delineamento de características comuns dos Bachilleratos Populares em três pontos que Wahren (2020) apresenta:

- A formação de duplas ou equipes pedagógicas de docentes em cada disciplina ou área de conhecimento;
- Um enfoque pedagógico centrado na perspectiva problematizadora da realidade social com o objetivo de formar estudantes críticos;
- Os espaços permanentes de (auto)formação em educação popular e de (auto)reflexão das práticas docentes e pedagógicas.

No primeiro item, ainda que formação possa ser substituída por outros substantivos, pode-se apontar uma relação direta com o processo dialógico tal como se preconiza nos Bachilleratos Populares.

Quando questionada sobre a educação dos Bachilleratos Populares ser diferente da educação oficial do Estado, a Educadora 5 (2022) aponta que as duplas pedagógicas são um dos pontos fundamentais para essa diferenciação, já que permite ao docente uma ampliação de seus horizontes e aprimora seu trabalho. Nesse contexto, há expectativas mais satisfatórias no que tange à formação do estudante.

Isso tem a ver com o que eu te dizia quanto à visão integral sobre os estudantes, sobre a forma de se fazer educação a partir da educação popular. Com isso quero dizer que nesses espaços há uma construção coletiva do conhecimento e essa é a base que fundamenta os Bachis. Pensamos a educação popular como algo que tem a ver com a existência. Isso também fundamenta a ideia das duplas pedagógicas que torna esse processo mais rico e promove uma visão mais aprofundada sobre o que acontece no dia a dia dos estudantes, também para garantirmos ainda mais que o trabalho do docente não seja algo solitário. Nós acreditamos que quando o trabalho do docente é solitário há uma barreira que dificulta o processo educativo. Como acreditamos que esse espaço é de construção coletiva, uma maior participação dos

professores em várias dimensões enriquece essa construção e como consequência isso também favorece a participação dos estudantes, para que sejam protagonistas do seu processo de aprendizagem, para que também tenham um sentimento de pertencimento com o lugar, com o espaço, e que criem uma identidade a partir de suas vivências e aprendizagens, mas uma identidade que não lhes é imposta. (EDUCADORA 5, 2022)

Na linha freireana, a formação do aluno não é dissociada da formação do professor. Em *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*, Freire (2015) cita a terceira tese de Marx sobre Feuerbach para justificar, no processo dialético em que a educação não bancária é estabelecida, de que o educador também deve ser educado.

A doutrina materialista sobre a modificação *das circunstâncias* e da educação esquece que as circunstâncias são modificadas pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado. Ela tem, por isso, de dividir a sociedade em duas partes – a primeira das quais está colocada acima da sociedade. (MARX; ENGELS, 2007, p. 533, grifos no original)

A formação crítica, apontada no segundo item, diz respeito ao sentido do processo educativo em que o conteúdo faz relação direta com o universo do educando, ademais do espaço onde a escola está inserida. Esse tema também passa pelo currículo e o sentido do ato de educar em uma perspectiva de organização coletiva.

Essa formação crítica que, segundo o Educador 1 (2022), começa a ser desenvolvida enquanto o estudante gradativamente se integra ao espaço escolar e às suas atividades e organização como um todo, é pauta de discussões que envolvem, dentre outras coisas, a admissão de estudantes em Bachilleratos Populares.

Eu sempre argumento que não deveria poder ingressar em um Bachi Popular um estudante novo no terceiro ano, mas que entre no terceiro alguém que tenha cursado pelo menos o segundo ano em um Bachi. Idealmente, primeiro, segundo e terceiro. Isso porque o que argumentamos é que na proposta integral dos Bachis é preciso construir esse espaço de participação. Se você ingressa diretamente no terceiro ano, você não vai entender o que é uma assembleia, nem para quê elas servem. Todos os espaços coletivos perdem o sentido. É muito difícil que você se aproprie desses espaços coletivos em menos de dois anos. Então, o que dizemos é *Chê! Admitamos nos Bachis Populares estudantes novos no primeiro ano ou na metade do segundo ano, depois disso não!*, pois se por quaisquer motivos há muitos estudantes novos no segundo ano, é alterada a proposta do curso. (EDUCADOR 1, 2022)

Esse tipo de organização é o que dá espaço para que, continua o Educador 1 (2022), o processo formativo seja efetivo para que o estudante se politize no efêmero intervalo em que permanece no Bachillerato Popular.

Para ser bem conciso, é muito difícil que no primeiro ano os estudantes se interessem pelas oficinas com temáticas políticas. Já no segundo ano, eles começam a se apropriar das coisas. No terceiro ano eles já são protagonistas de sua experiência. Ou seja, entendemos que há um processo aí e precisamos ir acompanhando os estudantes. Por isso, também tentamos fazer com que os estudantes do terceiro ano não desapareçam. Há muitos estudantes que passaram por aqui pelos três anos, adquiriram formação e ao concluírem o curso, se foram, mesmo com uma bagagem muito grande que poderia ser utilizada para ressignificar o espaço. O que tentamos fazer é que se tornem docentes; que se juntem ao trabalho na administração; que tenham um espaço de debate próprio; que se apropriem desse espaço para construírem outras propostas, um empreendimento produtivo, uma cooperativa. Estamos trabalhando sobre essa perspectiva, digamos. (EDUCADOR 1, 2022)

O relato do Educador 1 (2022) mostra uma tendência dos Bachilleratos Populares que é o desenvolvimento do espaço por meio da participação dos estudantes regularmente matriculados e de egressos em prol de sua manutenção. Assim, o Bachillerato Popular se torna um locus de politização permanente, dado que o fim da trajetória de três anos de um estudante não necessariamente determina seu rompimento com a escola.

Em *A educação para além do capital*, Mészáros (2008) apresenta o conceito de autogestão no contexto de superação da lógica capitalista na educação. Sua contribuição expressa a mesma visão de participação – advinda de um sistema autogestionário – com as quais comungam os educadores entrevistados, uma participação que, mais além, pode-se definir como *educação continuada*.

A autogestão – pelos produtores livremente associados – das funções vitais do processo metabólico social é um empreendimento *progressivo* – e inevitavelmente *em mudança*. O mesmo vale para as práticas educacionais que habilitem o indivíduo a realizar essas funções na medida em que sejam redefinidas por eles próprios, de acordo com os requisitos em mudança dos quais eles são agentes ativos. A educação, nesse sentido, é verdadeiramente uma *educação continuada*. Não deve ser *vocacional* (o que em nossas sociedades significa o confinamento das pessoas envolvidas a funções utilitaristas estreitamente predominadas, privadas de qualquer poder decisório), tampouco *geral* (que deve ensinar aos indivíduos, de forma geral, as *habilidades do pensamento*). Essas noções são arrogantes presunções de uma concepção baseada numa totalmente insustentável separação das dimensões prática e estratégica. Portanto, a *educação continuada*, como constituinte necessário dos princípios reguladores de uma sociedade para além do capital, é inseparável da prática significativa da *autogestão*. (MÉSZÁROS, 2008, p. 74-75, grifos do autor)

A mesma citação de Mészáros (2008) configura no artigo dos coordenadores de Bachilleratos Populares Marina Ampudia e Roberto Elisalde (2015) intitulado *Bachilleratos Populares en la Argentina: movimiento pedagógico, cartografía social y educación popular*. No referido artigo, os autores (2015) destacam em Mészáros (2008) o papel da autogestão como meio de contrainternalização do sistema capitalista na educação que, de acordo com coordenadores de movimentos sociais entrevistados, “[...] necessariamente deve estar

vinculado com a luta de classes e deveria apontar uma transição para uma sociedade emancipada” (COORDENADOR, 2010 *apud* AMPUDIA; ELISALDE, 2015, p. 163).

A fala do coordenador entrevistado por Ampudia e Elisalde (2015) revela uma leitura radicalizada da função dos Bachilleratos Populares que, desde que se propuseram a atender demandas não sanadas pelo Estado, adotaram uma proposta muito mais conciliadora com o sistema do que uma direção contra hegemônica. Por outro lado, a *educação continuada* é timidamente presente dentro das limitações impostas.

Associada à educação continuada, vemos nos excertos de Mészáros (2008) uma proposta formativa essencialmente política. Os educadores entrevistados apresentaram diferentes entendimentos de formação política no que tange à proposta educacional dos Bachilleratos Populares onde atuam, mas foi unânime a afirmação de que nas unidades escolares onde trabalham preconiza-se essa formação de alguma maneira.

Para o Educador 1 (2022), a formação política ocorre quando o processo educativo pelo qual o aluno passou lhe trouxe de volta à escola para apresentar contribuições, mas também se o levou a caminhos de mobilização política em outras instâncias.

A Educadora 2 (2022) foi questionada depois de explicar o aspecto de inclusão do Bachillerato Popular em um cenário de exclusão, afirmando que a escola onde trabalha tem como propósito a formação política,

[...] mas não partidária. Nós não temos nenhuma orientação partidária. Nós apenas trabalhamos muito para que todos saibam quais são seus direitos, e também trabalhamos muito o fortalecimento da organização coletiva, para que todos saibam que frente a qualquer inconveniente, que saiam e se organizem com os vizinhos, que a saída nunca é individual, mas sempre coletiva.

Questionada, a Educadora 3 (2022) afirmou que a formação política é integrada ao projeto político-pedagógico do Bachillerato Popular e mostra muitas vezes, como resultado, a adesão de estudantes ao Movimento Evita ou a outros espaços de luta, mas também situações em que não demonstram interesse por essa proposta.

Na verdade, isso faz parte de nossa proposta político-pedagógica. Se os estudantes serão militantes do Evita, não é o objetivo principal do Bachi. Há quem se junte ao Movimento em algumas instâncias plenárias. Sim, a formação é uma formação política, pois se trata da construção de uma visão crítica sobre nossa realidade e isso é política. Também é certo que há estudantes que não se interessam ou negam essa forma de se construir conhecimento, mas sim, há essa proposta.

Mesmo a proposição dos educadores não apresentando propostas de enfrentamento radical ao sistema – o que nas condições atuais acarretaria no fechamento das escolas pela

falta de apoio material e falta de adesão de alunos interessados em diplomação –, o projeto continua centrado na educação continuada. Parece-nos apropriada a análise de Santos e Bertoldo (2016, p. 150) dessa categoria ao pontuarem que não está necessariamente ligada a uma perspectiva radical, pois “[...] a questão da continuação não diz respeito ao modelo da educação capitalista, para o qual os indivíduos são levados a continuar sua formação como meio de garantir o funcionamento das políticas públicas de educação continuada das instituições burocráticas”. A educação continuada é constituída por meio de “[...] práticas educacionais que habilitem os indivíduos a realizar essas funções na medida em que sejam redefinidas por eles próprios, de acordo com os requisitos em mudança dos quais eles são agentes ativos” (MÉSZÁROS, 2008, p. 74-75).

O Movimento Evita e outros movimentos sociais que assumem alguns Bachilleratos Populares não apresentam explicitamente uma cartilha onde é pontuada a formação política, sendo esse item mais comum nas oficinas realizadas pelos Movimentos, na maioria das vezes fora das dependências do ambiente escolar formal.

O Educador 4 (2022) aponta uma relação entre os Bachilleratos Populares, oficinas externas e a militância no Movimento Evita. Nessa relação, percebe-se que assim como o Bachillerato Popular pode levar o aluno ao Movimento (EDUCADOR 6, 2022), ele também pode levá-lo para a oficina formativa, e a oficina, por sua vez, ao Movimento.

As oficinas de formação política, por exemplo, realizamos em qualquer lugar, não apenas nos Bachis, e além do mais, muitos professores dos Bachis participam delas também. [...] Por exemplo, venho como estudante [para um Bachillerato Popular] para concluir o secundário, sem vínculos com a política, e está tudo bem se não me interessa atuar como militante a partir das oficinas de formação política. Também não temos apenas essas oficinas, temos muitas outras que podem ser de interesse dos estudantes dos Bachis. Falamos de possibilidades. São muito importantes essas oficinas, de formação política, educação popular, mas damos toda liberdade de escolha para quem quer participar delas ou não. (EDUCADOR 4, 2022)

As oficinas externas aos Bachilleratos Populares compõem, portanto, uma parte do processo formativo. A Educadora 3 (2022) acrescenta que elas são importantes para tanto, mas não suficientes, pois não possibilitam assim como nos Bachilleratos Populares um acompanhamento de longo prazo de sua formação, dado o escopo das oficinas.

Eu creio que a proposta dos Bachis se diferencia mais da proposta da modalidade de oficinas, além de oferecer títulos de ensino secundário, pela formalidade, [...] e essa formalidade nos permite construir algo mais contínuo. As oficinas podem acontecer em um momento, têm uma proposta pontual e elas podem durar uma semana, elas podem durar um mês, elas podem durar alguns encontros etc. E os Bachis traçam uma rota de três anos para construir uma visão crítica sobre alguns conteúdos,

também pensando em quem participa dos espaços educativos dos Bachis e depois aspiram a estudar em outros níveis educativos, então alguns conteúdos pontuais trabalhados para não fugir muito da proposta pedagógica geral da educação de nosso país. Nós trabalhamos a educação popular, mas também trabalhamos conteúdos como História da Argentina, História Mundial, História da Região, há certo ordenamento de conteúdos debatidos que nos aproximam mais da escola tradicional porque esse é um dos requerimentos que nos impõe o Estado para o funcionamento regular. Também há algumas questões da formalidade que condicionam e também possibilitam a proposta de formação nos Bachis. Nas oficinas não há essa continuidade.

As oficinas se mostram, de acordo com os educadores e educadoras, uma importância significativa no processo de formação política. Em alguns casos são até mesmo o resultado concreto dessa formação à medida que estudantes dos Bachilleratos Populares se envolvem na elaboração e execução, vide Ollas Populares, por exemplo.

A formação proporcionada pelas oficinas é o que faz com que o Bachillerato Popular onde trabalham a Educadora 5 e o Educador 6 sigam incrementando o currículo com mais oficinas. De acordo com a Educadora 5 (2022), complementam a formação proporcionada pelos Bachilleratos Populares, possibilitando aprofundamento em temas mais pontuais.

Os Bachis contam com uma organização mais robusta, eles têm mais formalidade, demandam mais empenho etc. Nas oficinas trabalhamos com temas mais soltos em diferentes espaços, com dinâmicas mais flexíveis, digamos. Os Bachis também são flexíveis, mas já têm definidas as quantidades de horas e de atividades realizadas na semana, e o trabalho é mais intenso e estruturado. Participar de uma oficina de educação política, por exemplo, te permite aprofundar mais seus conhecimentos e estabelecer relações que igualmente nos Bachis procuramos que existam, além de discussões que podem ser bem sistematizadas e contextualizadas nas oficinas. É uma das coisas que tentamos fazer ao incrementar a proposta curricular dos Bachis. Na verdade, essa é uma discussão que já ocorre em diferentes instâncias e algumas oficinas que ainda não fazem parte de nossa grade curricular. Um dos pontos é a receptividade de estudantes para os quais algumas temáticas, da formação política, por exemplo, ainda são novas, então é como um choque para quem entra em um Bachi e não conhece sua proposta. Para nós é algo importante, pois tem muito a ver com nosso contexto. (EDUCADORA 5, 2022)

Para o Educador 6 (2022), as oficinas não somente permitem uma proposta educativa complementar à que ocorre nos Bachilleratos Populares como também uma solidificação da formação de professores que delas participam, no caso de oficinas externas. Dessa maneira, há uma participação do Movimento Evita que gera influência na escola tal como faz o Movimento em suas intervenções sociais nos bairros.

O Movimento Evita não é algo abstrato que ocorre por fora do que ocorre nos Bachis. Há outros desenvolvimentos em outros espaços, mas pensamos nas mesmas pessoas, assim, não está tão dividido. O que passa é que está orientado por educadores populares que não são somente dos Bachilleratos, como eu disse antes. Podem ser espaços de recreação; nas praças; nos bairros; em espaço de apoio

escolar, onde ajudamos meninos e meninas dos bairros populares com suas tarefas etc. Então quando pensamos *oficinas de formação* no campo da educação popular, esclarecemos a essa população, educadores populares do Movimento, que todos pertencem a um espaço de educação. Quando pensamos nessas oficinas, pensamos nas necessidades e nas problemáticas que têm esses espaços. (EDUCADOR 6, 2022)

As falas dos educadores do Movimento Evita mostram que, em maior ou menor proporção, todos os itens relativos à formação que foram citados por Wahren (2020) são de alguma maneira atendidos.

O ME tem participado dos coletivos na luta pelo reconhecimento das peculiaridades dos Bachilleratos Populares por parte do Estado que, dentre outras pautas, envolve as duplas pedagógicas compostas por um especialista diplomado na área e um professor de linha auxiliar encarregado de enriquecer o debate e a pesquisa em sala de aula.

Sobre o segundo item, a contribuição do Movimento Evita reside no fortalecimento dos dispositivos internos de manutenção das escolas, uma vez que a problematização da realidade social é diretamente relacionada às principais bandeiras do Movimento, bem como ao trabalho de base realizado por seus militantes nas ruas e nas praças públicas, seja nos comícios, seja nas oficinas formativas livremente organizadas nesses espaços públicos.

E, no que se refere ao terceiro item, a contribuição do ME está no alinhamento de algumas oficinas de educação popular com a proposta sólida dos Bachilleratos Populares, onde participam professores em formação e potenciais militantes do Movimento. Também vale destacar a (auto)formação e a (auto)reflexão presentes na educação continuada, que igualmente é potencializada pelo Movimento Evita enquanto faz pontes para o retorno de militantes egressos para a continuidade de seus trabalhos na escola.

CONCLUSÃO

Como já explicitado na introdução desta dissertação, tivemos como objetivo principal analisar o projeto educacional do Movimento Evita para Bachilleratos Populares argentinos e oficinas formativas nos moldes da educação popular, organizadas pelo ME em consonância com os interesses da classe trabalhadora, em especial no que se refere à formação política e à organização da gestão dos espaços educativos.

A seleção das oficinas como objeto de análise teve como crivo as contribuições do Movimento, podendo ser elas componentes curriculares dos Bachilleratos Populares, direcionadas aos alunos e alunas, ou mesmo organizadas nos espaços educativos não formais, visando a formação de potenciais militantes do Movimento Evita e professores.

O Movimento Evita se enquadra na classificação de movimento social piquetero e de orientação peronista de esquerda. O aprofundamento sobre a contribuição do Movimento para Bachilleratos Populares e oficinas de educação popular nos levou a tomar como primeiro objetivo específico investigar suas raízes ideológicas (peronismo e kirchnerismo), além do contexto político-social no qual este surgiu e ascendeu. A ascensão do ME e dos piqueteros, não por acaso, coincidiu com a dos Bachilleratos Populares e das oficinas de educação popular, sendo a análise da gestão desse formato educativo nosso segundo objetivo específico. Por fim, gestão, política e formação tendo como protagonismo as experiências e percepções de educadores e educadoras do Movimento Evita foi nosso terceiro objetivo específico.

Por não haver um projeto educacional formal do Movimento Evita para Bachilleratos Populares delineado de forma objetiva nos documentos oficiais de sua Secretaria de Educación e nem tampouco em produções acadêmicas, foi fundamental a realização da pesquisa empírica para uma aproximação de suas propostas e posteriores análises. A organização, tratamento e análises dos dados e os principais achados também tiveram influência de conversas com militantes do ME atuantes em outros segmentos, além de diretores e coordenadores educacionais que trabalham em Bachilleratos Populares e auxiliaram de alguma forma na sistematização e no sequenciamento desta pesquisa.

O material bibliográfico e documental disponível para livre acesso nos possibilitou concretizar os três objetivos específicos, e as entrevistas foram necessárias para analisar o projeto do Movimento Evita para os Bachilleratos Populares e para as oficinas de educação popular. Por mais que o ME tenha uma organização demasiadamente arrojada em relação aos demais piqueteros, contando com várias secretarias comandadas por militantes que atuam em diversas frentes, inclusive de Educação, não há nenhum documento oficial do ME colocando

de forma explícita tal projeto, mas sendo esta uma das questões investigativas, tivemos que levantar os dados utilizando outros procedimentos.

Como bem colocaram a Educadora 3 (2022) e o Educador 6 (2022), o Movimento Evita tem uma visão muito ampla da educação, o que implica a ele intervir não somente em Bachilleratos Populares ou em oficinas de educação popular, mas também nos espaços de primeira infância, em escolas populares voltadas ao reforço escolar de crianças e adolescentes com defasagem etc.

Dessa maneira, a análise da contribuição do ME para os Bachilleratos Populares e oficinas de educação popular passa pela análise de seu macroprojeto enquanto movimento social peronista kirchnerista integrado à UTEP, que defende a organização da classe trabalhadora em um cenário de crise do capital, sendo a economia popular a principal ferramenta para tanto.

Podemos, portanto, salientar os pontos que apresentam maior destaque no projeto educacional do Movimento Evita da Argentina para os Bachilleratos Populares e oficinas de educação popular, sendo alguns deles já presentes nas escolas populares e outros inéditos com influência do Movimento:

- a) A reivindicação do reconhecimento das particularidades dos Bachilleratos Populares pelo Estado e a institucionalização das escolas, tendo sua autonomia assegurada nos termos legais correspondentes;
- b) O amadurecimento de seus dispositivos estruturais internos de modo a poder atender públicos mais diversos cujo acesso fica inviável em virtude dos horários, trabalhos domésticos (que em maior intensidade prejudicam mais as mulheres mães) e bolsas de permanência dos estudantes;
- c) O fim da interferência do Estado no processo formativo e gestionário, permitindo que os Bachilleratos Populares fortaleçam as relações escola-bairro em detrimento das demandas estatais por resultados quantificáveis por padrões formais da escola estatal;
- d) A viabilização do macroprojeto da UTEP que coloca os Bachilleratos Populares como escolas constitutivas de um programa mais amplo de economia popular;
- e) A gestão com base na participação dos sujeitos envolvidos no processo educativo e da comunidade que direta ou indiretamente é afetada pela escola;

- f) O desenho curricular e sua execução com base nas realidades de cada Bachillerato Popular e nos princípios dialógicos e da problematização que dão norte para o seu formato;
- g) A formação política com base na educação continuada, imprescindível para a transformação do espaço educativo tanto por alunos/as regularmente matriculados/as quanto por egressos/as que retornam à escola;
- h) A apropriação do espaço educativo como potencial ponte de acesso do/a estudante para o movimento social.

As tensões entre Estado e educação pública têm definido e redefinido constantemente as estratégias do Movimento Evita em sua luta na defesa por uma escola pública, popular e autônoma que até o presente momento se materializa nos Bachilleratos Populares enquanto educação popular à margem da educação oficial do Estado. A fim de ampliar seus horizontes, o Movimento intensifica essa luta ao colocar alguns de seus quadros na Câmara dos Deputados e no Ministerio de Educación. Dessa maneira, o ME espera não ter voz somente nas ruas, ainda que nelas esteja seu principal posto de atuação, pois se trata de um movimento social que se expande pelo trabalho de base de seus militantes. O ME intenta dar sequência à luta no interior do Estado para que este seja menos uma ferramenta da burguesia para a opressão da classe trabalhadora.

Os Bachilleratos Populares também têm como desafio a superação da contradição do suprimimento de títulos de conclusão de ensino secundário enquanto uma demanda social que se dá independentemente de seu formato e de seu projeto político-pedagógico. A superação dessa contradição é primordial para que os Bachilleratos Populares não sejam reduzidos a uma mera extensão do Estado, assumindo a função de reproduzir a ideologia dominante para uma população precarizada e excluída do sistema de ensino tradicional.

Em *A ideologia alemã*, Marx e Engels (2007) enfatizam que as ideias dominantes de cada época são as ideias da classe dominante. É sobre esse dilema que Pistrak (2000) elucida em *Fundamentos da escola do trabalho*²⁸ que alterar o sistema de organização escolar por si só não basta para que em âmbito escolar a ideologia dominante se esvaia. A reprodução dessa ideologia está em diversos elementos como a hierarquização do saber e a criação de barreiras

²⁸ Achamos apropriada a articulação entre Marx e Engels (2007) e Pistrak (2000), contudo, vale esclarecer que mesmo tendo sido redigido em 1846, o manuscrito *A ideologia alemã* foi postumamente publicado, em 1932, ou seja, oito anos depois da publicação de *Fundamentos da escola do trabalho*. A relevância dessa articulação reside na análise materialista que Pistrak faz da escola e das relações de poder no processo de ensino e aprendizagem, assim como Marx e Engels discorrem sobre a reprodução da ideologia dominante na sociedade burguesa.

que direcionam o pensamento crítico em sala de aula em função de um modelo educacional tecnicista que reduz o educando e a educanda a meros receptores de informações e reprodutores de discursos e comandos.

A superação da influência da ideologia dominante, contudo, implica na execução de uma série de tarefas que viabilizam a destituição do domínio burguês sobre o Estado e em seguida a transição de sua lógica para o atendimento dos interesses da classe trabalhadora. Já com as condições materiais para uma transição, “[...] o estreito horizonte jurídico burguês poderá ser plenamente superado e a sociedade poderá escrever em sua bandeira: De cada um segundo suas capacidades, a cada um segundo suas necessidades!” (MARX, 2012, p. 32).

O Movimento Evita, ao penetrar o Estado, pretende reduzir a influência da ideologia dominante sobre o mesmo e, conseqüentemente, sua reprodução no seio da classe trabalhadora. Ainda que o Movimento não busque um definimento do Estado, sua luta em campo educacional não o dissocia de um meio limitado à providência das condições materiais para que projetos educacionais como os Bachilleratos Populares tenham viabilidade e possam atuar à sua maneira, estando em consonância com o que Wahren (2020) colocou como uma das exigências da CEIP para a garantia de seu caráter público, popular e autônomo.

Em uma epístola de Marx sobre o programa de unificação do Partido Socialdemocrata da Alemanha, presente no compilado denominado *Crítica do Programa de Gotha*, o pensador alemão (2012) tece críticas sobre o que *não* deveria compor as funções do Estado no que toca à educação. Encontramos nessas críticas consonância com o projeto geral dos Bachilleratos Populares, também incorporado pelo Movimento Evita.

Absolutamente condenável é uma *educação popular sob incumbência do Estado*. Uma coisa é estabelecer, por uma lei geral, os recursos das escolas públicas, a qualificação do pessoal docente, os currículos etc. e, como ocorre nos Estados Unidos, controlar a execução dessas prescrições legais por meio de inspetores estatais, outra muito diferente é conferir ao Estado o papel de educador do povo! O governo e a igreja devem antes ser excluídos de qualquer influência sobre a escola. No Império prussiano-alemão (e não se escapa da questão com o cômodo subterfúgio de que se trata de um *Estado futuro*; já vimos no que este consiste), é o Estado que, ao contrário, necessita receber do povo uma educação muito rigorosa. (MARX, 2012, p. 46)

Reiteramos o caráter original desta pesquisa ao discutir o projeto educacional de um movimento social argentino cuja contribuição para a educação pública e popular é de grande importância, mas pouco explorada no meio acadêmico. As especificidades do Movimento Evita talvez possam ser mais bem observadas pelo aprofundamento de estudos sobre projetos

de outros movimentos sociais argentinos para Bachilleratos Populares e oficinas de educação popular como a Frente Popular Darío Santillán, Movimiento Popular La Dignidad etc.

São movimentos que em sete de agosto dão as mãos nas passeatas da igreja de San Cayetano em Liniers até a Plaza de Mayo, e fazem o mesmo ao defenderem uma escola pública, popular e autônoma, onde buscam incentivar a participação popular de todos os envolvidos nos processos educativos e sociais da escola e a partir dela estão, dentro de suas especificidades, pouco a pouco modificando a realidade concreta dos espaços onde atuam.

REFERÊNCIAS

- ACUÑA, C. H. Política y economía en la Argentina de los 90 (o por qué el futuro ya no es lo que solía ser). **América Latina Hoy**, v. 11, n. 12, p. 61-83, 2009.
- AJMECHET, S. El peronismo como momentos de reformas (1946-1955). **Revista SAAP**, v. 6, n. 2, p. 249-266, 2012.
- ALBA, A. **Curriculum**: crisis, mito y perspectiva. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 1998.
- ALFIERI, E.; LÁZARO, F. Lo político pedagógico en la construcción del Bachillerato Popular Maderera Córdoba. In: LÁZARO, F.; ALFIERI, E. (Orgs.). **Educación Popular desde los bordes**: miradas desde el Bachillerato Popular Maderera Córdoba. Buenos Aires: Acercándonos Ediciones, 2019b.
- ALFIERI, E.; LÁZARO, F. Lo político pedagógico: Los bachilleratos populares en Argentina. **Revista Cocar**, v. 13, n. 27, p. 4-19, 2019.
- AMPUDIA, M.; ELISALDE, R. Bachilleratos Populares en la Argentina: movimiento pedagógico, cartografía social y educación popular. **Polifonías Revista de Educación**, v. 4, n. 7, p. 154-177, 2015.
- APPLE, M. W. **Para além da lógica do mercado**: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- AQUILÓ, V.; WAHREN, J. Los bachilleratos populares de Argentina como “campos de experimentación social”. **Argumentos**, v. 27, n. 74, p. 99-117, 2014.
- AREAL, S.; TERZIBACHIAN, M. F. La experiencia de los bachilleratos populares en la Argentina: Exigiendo educación, redefiniendo lo público. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v. 17, n. 53, p. 513-532, 2012.
- ARGENTINA. **Decreto presidencial reglamentario n° 159/2017**. Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, 2017.
- ARGENTINA. **Ley N° 27.610**: Acceso a la Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE), obligatoriedad de brindar cobertura integral y gratuita. Ministerio de Salud. Superintendencia de servicios de salud, 2021.
- ARGENTINA. **Plan Nacional de Alfabetización**. Ministerio de Educación y Justicia. Comisión Nacional de Alfabetización Funcional y Educación Permanente. Buenos Aires, 1985.
- ARGENTINA. **Registro Nacional de Empresas Recuperadas**. Ministerio de Desarrollo Productivo. Instituto Nacional de Asociativismo y Economía Social, 2020.
- ARGENTINA. **Registro Nacional de Trabajadores y Trabajadoras de la Economía Popular – ReNaTEP**. Ministerio de Desarrollo Social, 2020.
- ARGENTINA. **Unidad Nacional y Transformación Educativa**. Ministerio de Educación y Justicia. Buenos Aires, 1989.

ARIOSI, C. M. F.; DAL RI, N. M. Democracia, participação e poder no cooperativismo educacional. **Revista ORG & DEMO** (Marília), v. 5, n. 1, p. 79-104, 2004.

ARROYO, M. O direito do trabalhador à educação. In: GOMEZ, C. M. *et al.* (Orgs).

Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 75-92.

ARRUDA, M. A articulação trabalho-educação visando uma democracia integral. In: GOMEZ, C. M. *et al.* (Orgs). **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 61-74.

BALL, S. J. Neoliberal education? Confronting the slouching beast. **Policy Futures in Education**, v. 14, n. 8, p. 1046-1059, 2016.

BARREYRO, G. B. **POLITICAS EDUCATIVAS EN LA ARGENTINA A FINES DEL SIGLO XX: UN ESTUDIO DEL PLAN SOCIAL EDUCATIVO**. 2001. 190 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires, 2001.

BARROS, M. Un acercamiento al lugar de la lectura en la transformación educativa menemista. **Translaciones – Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura**, v. 2, n. 4, p. 9-34, 2015.

BARRY, C. La conformación política del peronismo 1945-1955. **Revista de Historia Iberoamericana**, v. 3, n. 2, p. 10-21, 2010.

BASTIANO, R. **Cuando las organizaciones actúan como puentes: Un estudio sobre la implementación del Plan FinEs**. 2015. 107 f. Tese de Conclusão de Curso (Licenciatura em Sociologia) – Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2015.

BENCLOWICZ, J. D. Movimiento de Trabajadores Desocupados en la Argentina y cultura obrera: una perspectiva histórica. **Revista Esboços**, Florianópolis, v. 22, n. 33, p. 128-147, 2015.

BIANCHI, S. Catolicismo y peronismo: la religión como campo de conflicto (Argentina, 1945-1955). **Boletín Americanista**, v. 1, n. 44, p. 25-37, 1994.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação popular**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2006.

BURDMAN, J. La rearticulación identitaria del peronismo a partir del discurso de Carlos Menem. Una perspectiva desde los enfoques de Ernesto Laclau y Slavoj Zizek. **Memoria y sociedad**, Bogotá, n. 25, v. 12, p. 7-20, 2008.

CAGNI, H. **Perón y el 17 de Octubre**. 2ª ed. Buenos Aires: Biblioteca del Congreso de la Nación, 2002.

CAISSO, L. Educación popular, educación tradicional: análisis etnográfico de un conflicto en un bachillerato popular. **Etnográfica – Revista do Centro em Rede de Investigação em Antropologia**, v. 21, n. 2, p. 341-364, 2017.

CAMPOS, E. J. Cristianos, maoístas y peronistas. Elementos para una historia comparada de Acción Popular en Brasil y Montoneros en la Argentina. **Anos 90**, v. 23, n. 43, p. 93-127, 2016.

CAMPOS, H. Las organizaciones kirchneristas en Santiago del Estero: un estudio sobre la política popular (2005-2013). **Astrolabio**, v. 1, n. 14, p. 393-415, 2015.

CAMPOS, R. S.; CAMPOS, C. S. S. Neoliberalismo e dependência na América Latina. **Espacio Abierto**, v. 23, n. 1, p. 45-70, 2014.

CAMPOS, R. S.; CAMPOS, C. S. S. O impacto das reformas econômicas neoliberais na América Latina: desemprego e pobreza. **POLIS**, Revista Latino Americana, n. 47, p. 329-351, 2017.

CANO, A. La metodología de taller en los procesos de educación popular. **Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales**, v. 2, n. 2, p. 22-51, 2012.

CARBONELLI, M. A.; BÉLIVEAU, V. G. El objeto imantado y el espacio público. Praxis político-religiosa del movimiento Misioneros de Francisco en Argentina. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 24, n. 52, p. 101-130, 2018.

CARRI, M; GROSSI, C.; IORIO, S.; SANTANA, F.; TRABATTO, N. La enseñanza / construcción del Cooperativismo como opción político-pedagógica: Notas sobre una experiencia. In: DI MAIO, R. A. L. (Org.). **Praxis política y educación popular**: apuntes en torno a una pedagogía emancipatoria en las aulas del bachillerato IMPA. CABA: Independiente, 2016. p. 205-234.

CARVALHO, A. Reflexões sobre a influência da globalização na educação superior. In: Anais... **Seminário Internacional de Educação Superior 2014**: formação e conhecimento. Universidade de Sorocaba – Uniso, Sorocaba/SP, 2014.

CARVALHO, M. A. S. **Julio Florencio se torna Cortázar**: o peronismo visto através da literatura. 1946-1956. 2014. 98 f. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.

CAVLAK, I. Revisitando o populismo: o caso argentino. **Revista Novos Rumos**, v. 55, n. 2, p. 1-19, 2018.

CHAVES, L. C. **LABORATÓRIOS SOCIAIS DE AUTOGESTÃO NO BRASIL E NA ARGENTINA**: Cooperativas na produção e reprodução da vida em cooperação. 2008. 237 f. Tese (Doutorado em Sociologia Política) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

COGGIOLA, O. **Governos militares na América Latina**. São Paulo: Contexto, 2001.

COOPERATIVA DE EDUCADORES E INVESTIGADORES POPULARES (CEIP). Documentos, 2004.

CONSEJO Federal de Educación. **Resolución CFE N° 66/08**. (2008). Disponível em: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/13523.pdf>. Acesso em 05 jan. 2022.

CORAGGIO, J. L. **Contribuciones de Consejeros**. Buenos Aires: Ministerio de Desarrollo Productivo, 2020.

CTEP. **Nacióla UTEP**. (2019). Disponível em: <https://ctepargentina.org/nacio-la-utep/>. Acesso em 25 dez. 2021.

DAL RI, N. M. Política, educação e trabalho docente: qual compromisso ético-político? **Revista Labor**, v. 1, n. 23, p. 93-112, 2020.

DAL RI, N. M. Um panorama dos novos movimentos sociais latino-americanos e a pedagogia do trabalho associado. In: NOVAES, H. T.; DAL RI, N. M. (org.). **Movimentos sociais e crises contemporâneas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 165-179.

DAL RI, N. M.; VIEITEZ, C. G. **Educação democrática e trabalho associado no movimento dos trabalhadores rurais sem terra e nas fábricas de autogestão**. São Paulo: FAPESP, 2008.

DAL RI, N. M.; VIEITEZ, C. G. O processo de trabalho nas fábricas de autogestão. **Org&Demo**, v. 2, n. 2, p. 17-27, 2001.

DILUAR, M. G. **A COMPLEXIDADE DO CONCEITO DE POPULISMO**: o populismo clássico latino-americano e os debates atuais sobre o conceito. 2020. 101 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2020.

ELISALDE, R. Escuelas populares de jóvenes y adultos en movimientos sociales: espacio social y trayectorias educativas (Argentina 2001-2006). **Org&Demo** (Marília), v. 14, n. 1, p. 29-48, 2013.

ELISALDE, R. **Estrategias y logros socioeducativos en Bachilleratos Populares autogestionados para jóvenes y adultos en la Argentina (2002-2005)**. Buenos Aires: Ediciones Buenos Libros, 2007.

ELISALDE, R. Movimientos sociales y estrategias socioeducativas: experiencias en empresas recuperadas y organizaciones sociales. In: DAL RI, N. M. (Org.). **Trabalho associado, economia solidária e mudança social na América latina**. Marília: Cultura Acadêmica, 2010, p. 97-117.

ESSOMBA, M. A. Educación comunitaria: crear condiciones para la transformación educativa. **Rizoma Freireano**, v. 1, n. 27, p. 1-14, 2019.

FAIR, H. El Estado y los trabajadores durante el primer gobierno de Menem en Argentina (1989-1995). **Estudios sociológicos**, v. 27, n. 80, p. 551-594, 2009b.

FAIR, H. La década menemista: luces y sombras. **Historia Actual Online**, v. 1, n. 19, p. 53-63, 2009a.

FELDFEBER, M.; GLUZ, N. Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo". **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 339-356, 2011.

FERRARI, A.; CUNHA, A. M. As origens da crise argentina: uma sugestão de interpretação. **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 17, n. 2, p. 47-80, 2008.

FERRAZ, V. M. V.; RIGUE, F. M.; SARTURI, R. C. "Eva viu a uva?" Pensando o fracasso escolar e o educar para a liberdade. **South American Journal of Basic Education, Technical and Technological**, v. 8, n. 1, p. 520-544, 2021.

FLIGUER, F. **La política económica durante la Revolución Libertadora (1955-1958)**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Económicas, 2017.

FONSECA, P. C. D.; HAINES, A. F. Desenvolvimentismo e política econômica: um cortejo entre Vargas e Perón. **Economia e Sociedade**, v. 21, n. Especial, p. 1043-1074, 2012.

FRAGA, G. W.; MAHLKE, H. A OPERAÇÃO CONDOR E OS DIREITOS HUMANOS NA AMÉRICA LATINA. **Revista Diálogo**, Canoas, v. 2, n. 16, p. 89-105, 2010.

FREIRE, P. **Ação cultural: para a liberdade e outros escritos**. 15ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Editora Cortez, 1991.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 19ª ed. [tradução: Rosiska Darcy de Oliveira]. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 69ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2019.

FRENTE Popular Darío Santillán. **Breve historia del Frente Popular Darío Santillán: selección de documentos 2000-2013**. Buenos Aires: Área de Formación del Frente Darío Santillán, 2013.

FURTER, P. **Educação permanente e o desenvolvimento cultural**. Petrópolis: Editora Vozes, 1974.

G1. **Senado da Argentina aprova legalização do aborto no país**. (2020). Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2020/12/30/senado-da-argentina-aprova-legalizacao-do-aborto-no-pais.ghtml>. Acesso em 07 jan. 2022.

GADOTTI, M. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. 16ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2012b.

GADOTTI, M. **Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum**. In: 4º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, São Paulo, 2012a.

GARCÍA, J. Bachilleratos populares y Estado: relaciones complejas y dinámicas. **Publicar**, v. 14, n. 21, p. 25-46, 2016.

GARCÍA, J. No me importa si me aburro o me hacen hablar de política... necesito el título: la producción del 'sujeto crítico' en un Bachillerato Popular. **Propuesta Educativa. Buenos Aires**, v. 46, n.1, p. 141-152, 2017.

GARELLI, F. M.; CORDERO, S.; MENGASCINI, A.; DUMRAUF, A. G. Caminos para la educación en salud desde la educación popular: experiencias en bachilleratos populares de Argentina. **Ciência&Educação (Bauru)**, v. 25, n. 1, p. 5-24, 2019.

GENTILI, P. Adeus à Escola Pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Tradução: Vania Paganini Thurler; Tomaz Tadeu da Silva. 19ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 215-237.

GENTILI, P. **Desencanto e utopia**: a educação no labirinto dos novos tempos. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

GESTEIRA, L. A. M. G. A Guerra Fria e as ditaduras militares na América do Sul. **Scientia Plena**, v. 10, n. 12, p. 1-20, 2014.

GOHN, M. G. **Educação não formal e cultura política**: impactos sobre o associativo do terceiro setor. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOHN, M. G. **Movimentos sociais e educação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GRABOIS, J.; PÉRSICO, E. **Trabajo y organización en la economía popular**. 3ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CTEP, 2017.

GUINAND, S. Notas sobre Perón y el populismo. **Cuadernos Unimetanos**, v. 16, n. 12, p. 28-31, 2008.

HENRIQUES, F. C.; THIOLENT, M. J. M. Empresas recuperadas por trabalhadores no Brasil e na Argentina. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**, v. 15, n. 2, p. 89-105, 2013.

HERTEL, R. Abertura neoliberal comparada em Brasil e Argentina nos governos Cardoso e Menem. **Revista Acadêmica de Relações Internacionais**, v. 2, n. 4, p. 103-124, 2013.

HIRSCHEGGER, I. La cuestión social en el primer peronismo. El Estado y la creación de medios para garantizar los beneficios de educación y salud a la población de los territorios de Mendoza ¿Avances o retrocesos? **Anuario del Centro de Estudios Históricos “Prof. Carlos S. A. Segreti”** Córdoba (Argentina), v. 9, n. 9, p.135-159, 2009.

IGLESIAS, E. Transformaciones de las identidades políticas. Origen y mutación de la Corriente Clasista y Combativa en la ciudad de Rosario (2000-2010). **Trabajo y Sociedad**, v. 2, n. 19, p. 149-166, 2012.

IHU UNISINOS. **Argentina. Sindicato de economia popular é criado com inspiração no papa Francisco**. (2019). Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/espiritualidade/78-noticias/595254-argentina-sindicato-de-economia-popular-e-criado-com-inspiracao-no-papa-francisco>. Acesso em 25 dez. 2021.

INDICADOR NACIONAL DE ALFABETISMO FUNCIONAL (INAF). **3º Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional**: Um diagnóstico para a inclusão social pela educação [avaliação de leitura e escrita]. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro, 2003.

INFOBAE. **Un grupo de piqueteros opositores se movilizarán hoy a Plaza de Mayo**. (2021). Disponível em: <https://www.losprimeros.tv/nota/piqueteros/275618/grupo-piqueteros-opositores-se-movilizaran-hoy-plaza-mayo.html>. Acesso em 23 dez. 2021.

INTXAURTIETA, G. A. Empresas recuperadas por los trabajadores: una década de lucha por la dignidad en Argentina. **Lan Harremanak**, v. 1, n. 21, p. 211-227, 2013.

IPAR, M. C. El concepto de populismo: una revisión crítica de sus “clásicos” y “nuevos” marcos teórico-interpretativos. **Revista Brasileira de Ciências Políticas**, v. 30, n. 3, p. 235-273, 2019.

JASPER, J. M. **Protesto**: uma introdução aos movimentos sociais. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

KATZ, J.; KOSACOFF, B. **El proceso de industrialización en la Argentina: evolución, retroceso y prospectiva**. Buenos Aires: CEPAL, 1989.

KAPPELMACHER, A. L. B. Leer(se) colectivo: el abordaje de la literatura en un Bachillerato Popular de jóvenes y Adultas/os de la Ciudad de Buenos Aires. **Educación, Lenguaje y Sociedad**, v. 16, n. 16, p. 1-27, 2019.

LIMA, L. C. **Organização Escolar e Democracia Radical**: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. São Paulo: Editora Cortez, 2000.

LONGA, F. “Fuimos leales pero no obsecuentes”. La cooptación de los movimientos sociales vista desde el Movimiento Evita (2005-2015). **Studia Politicae**, v. 17, n. 46, p. 69-101, 2019b.

LONGA, F. El Barrio, la gestión y las movilizaciones. La experiencia del Movimiento Evita en un municipio bonaerense (2004-2015). **Trabajo y sociedad**, v. 2, n. 31, p. 343-363, 2018.

LONGA, F. **Historia del Movimiento Evita**: la organización social que entró al Estado sin abandonar la calle. Buenos Aires: Siglo XXI, 2019.

LUNA, E. P.; CARREÑO, J. S. La educación comunitaria: Una concepción desde la Pedagogía de la Esperanza de Paulo Freire. **Revista Venezolana de Ciencias Sociales**, v. 9, n. 2, p. 317-329, 2005.

LUPINO, G. Las prácticas educativas dentro de los Bachilleratos Populares en contexto de pandemia: un caso de estudio sobre el desarrollo escolar en 2020 dentro del Bachillerato Popular “Atuel”. **Revista del Observatorio Social sobre Empresas Recuperadas y Autogestionadas**, v. 1, n. 18, p. 3-17, 2022.

MAMANI, F. H. Educación comunitaria. **Integra educativa**, v. 7, n. 4, p. 159-168, 2015.

MARTINEZ, C. E. **Las empresas recuperadas y la autogestión**. In: Anais... VI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2004.

MARX, K. **Crítica do Programa de Gotha**. [seleção, tradução e notas de Rubens Enderle]. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, K. **O Capital**, Livro I – crítica da economia política: O processo de produção do capital. 2ª ed. [Tradução: Rubens Enderle]. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. [tradução, apresentação e notas: Jesus Ranieri]. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**: Crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. [Tradução: Rubens Enderle, Nélío Schneider e Luciano Cavini Martonaro. Texto final: Rubens Enderle]. São Paulo: Boitempo, 2007.

MENDEZ, J. El curriculum ‘maestros de enseñanza básica’. Diálogos entre la agenda educativa nacional y los discursos internacionales en la transición democrática argentina (1983- 1989). **Revista Brasileña de Historia de la Educación**, v. 21, e167, p. 1-28, 2021.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2ª ed. [Tradução de Isa Tavares]. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. [Tradução de Carlos Cezar Castanheira e Sérgio Lessa]. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

MINOR, R. R.; LÓPEZ, C. R. El neoliberalismo en Argentina. Percepciones ciudadanas de una crónica fatalista. **El Trimestre Económico**, v. 2, n. 350, p. 483-522, 2021.

NATALUCCI, A. Los movimentistas. Expectativas y desafíos del Movimiento Evita en el espacio kirchneristas (2003-2010). In: **Vamos las bandas. Organizaciones y militancia kirchneristas** (p. 27-56). Pérez; Natalucci (Orgs.). Buenos Aires: Nueva Trilce, 2012.

NEMIROVSKY, G. G. **O Sísifo Moderno: trabalho e educação na recuperação de fábricas argentinas**. 2020. 300 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Filosofia e Ciências – Universidade Estadual Paulista, Marília/SP, Brasil, 2020.

NEMIROVSKY, G. G.; NOVAES, H. T. Fábricas recuperadas por trabalhadores: produzindo o *comum* na Argentina. **Trabalho necessário**, v. 18, n. 36, p. 188-211, 2020.

OLIVEIRA, C. M. As influências do banco mundial na política educacional: o foco na educação e na regulação social. In: Anais... **Reunião Científica Regional da ANPED – Educação, movimentos sociais e políticas governamentais**. Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR, 2016.

OTERO, R. Montoneros y la resistencia: identidad política y estrategia de lucha (1970-1980). **Quinto Sol**, v. 23, n. 1, p. 1-20, 2019.

PALUDO, C. Educação popular como resistência e emancipação humana. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 219-238, 2015.

PANAINO, I. A.; CHAILE, M. Algunos elementos para la construcción de conocimiento crítico. Reflexiones en las aulas del Bachillerato Popular Maderera Córdoba. In: LÁZARO, F.; ALFIERI, E. (Orgs.). **Educación Popular desde los bordes**: miradas desde el Bachillerato Popular Maderera Córdoba. Buenos Aires: Acercándonos Ediciones, 2019. p. 119-137.

PANELLA, C. La Vanguardia y el surgimiento del peronismo (1943-1945). **Anuario del Instituto de Historia Argentina**, v. 1, n. 4, p. 143-159, 2004.

PINEAU, P. El concepto de «Educación Popular»: Un rastreo histórico comparativo en la Argentina. **Revista de Educación**, n. 305, p. 257-278, 1994.

PINEAU, P. Reprimir y discriminar. La educación en la última dictadura cívico-militar en Argentina (1976-1983). **Educar em Revista**, Curitiba, n. 51, p. 103-122, 2014.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

PODERTI, A. E. **Perón**: La construcción del mito político 1943-1955. 2010. 269 f. Tese (Doutorado em História) – Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. La Plata, Argentina, 2010.

PRYLUKA, P. F.; COVIELLO, R. Consumo y desarrollo en el tercer gobierno peronista. **América Latina en la historia económica**, v. 25, n. 1, p. 98-135, 2018.

REBÓN, J. Las empresas recuperadas por sus trabajadores en Argentina. **Cuadernos de Relaciones Laborales**, v. 24, n. 2, p. 149-172, 2006.

REBÓN, J. **Trabajando sin patrón**: Las empresas recuperadas y la producción. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, UBA, 2005.

RECALDE, H. E. **Las presidencias de Carlos Saúl Menem y Fernando De la Rúa (1989-2001)**: Del ingreso al primer mundo a la crisis del 2001. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario, 2017.

RETAMOZO, M. **El Movimiento de Trabajadores Desocupados en Argentina**: Subjetividad y acción en la disputa por el orden social. 2006, 325 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – FLACSO, Cidade do México, 2006.

RETAMOZO, M.; TRUJILLO, L. El kirchnerismo y sus estrategias políticas en Argentina: Desde la transversalidad hasta Unidad Ciudadana. **Izquierdas**, Santiago, v. 1, n. 45, p. 185-214, 2019.

ROBLES, J. A. Historia del movimiento obrero y del sindicalismo en Argentina. In: **Las organizaciones sindicales docentes**. MAN, L.; DÁVILA, P (Orgs.). Buenos Aires: Confederación de Educadores Argentinos, 2009.

RODRÍGUEZ, L. R.; VIOR, S. E.; ROCHA, S. M. M. Las Políticas de Evaluación de la Calidad Educativa en Argentina (2016-2018). **Educação e Realidade**, v. 43, n. 4, p. 1405-1428, 2018.

ROFFINELLI, G.; CIOLLI, V. P.; PAPI, S. **Fábricas recuperadas en Argentina**: un balance necesario. El caso IMPA. Buenos Aires: Fundación de Investigaciones Sociales y Políticas, 2013.

ROJAS, D. B. **Bachilleratos Populares en Buenos Aires. Repensando la relación entre Movimientos sociales, educación popular y Estado**. 2016. 136 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Contemporâneos da América Latina), Facultad de Ciencias Sociales – Universidad de la República, Montevideo, Uruguay, 2016.

ROMAN, M. **Obreros y estudiantes**: sobre el origen del Movimiento de Trabajadores Desocupados en la provincia del Chaco. In: Anais... Jornadas Interdisciplinarias sobre conflictos y problemáticas sociales en la región del Gran Chaco. Universidad Nacional del Nordeste. Facultad de Humanidades. Cátedra de Sociología, Resistencia, 2011.

RUGGERI, A. **Empresas recuperadas pelos trabalhadores**: ocupações e autogestão na Argentina. Marília: Lutas Anticapital, 2018.

SAFFIOTI, H. **A mulher na sociedade de classes**: mito e realidade. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SANTANA, F.; VOBORIL, L.; WAINSTEIN, L. Invitación al desborde. In: LÁZARO, F.; ALFIERI, E. (Orgs.). **Educación Popular desde los bordes**: miradas desde el Bachillerato Popular Maderera Córdoba. Buenos Aires: Acercándonos Ediciones, 2019.

SANTOS, S. C. M.; BERTOLDO, E. Mészáros e seus contributos para a educação: algumas reflexões. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 8, n. 1, p. 147-156, 2016.

SCHINCARIOL, V. E.; FERNANDEZ, R. G. Crescimento Econômico e Políticas de Governo na Argentina, 2003-2014. **Revista Paranaense de Desenvolvimento**, Curitiba, v. 35, n. 127, p. 59-78, 2014.

SCHUTTENBERG, M. Pos neoliberalismo y después: proyecto y sujeto de la representación en el Movimiento Evita (2005-2018). **Enfoques**, v. 33, n. 1, p. 15-29, 2021.

SCHUTTENBERG, M. La reconfiguración de las identidades “nacional populares”. Los puentes discursivos para la inserción de tres tradiciones políticas en el espacio “transversal kirchnerista”. **Sociohistórica, cuadernos del CISH**, v. 2, n. 28, p. 41-73, 2011.

SILVA, A. C. F. **Santa Evita e suas aparições**. 2004, 142f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Comunicação Social). Faculdade de Comunicação (FACOM), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, Minas Gerais, 2004.

SILVA, J. L. A.; SILVA, S. I. R. A economia solidária como base do desenvolvimento local. **E-Cadernos CES**, v. 1, n. 2, p. 1-16, 2008.

SILVA, P. R. Memória e história de Eva Perón. **Revista de História**, São Paulo, v. 1, n. 170, p. 143-173, 2014.

SOUZA, S. F. **Vivências em Educação Popular da/na América Latina e Caribe: um diálogo entre Brasil e Argentina**. 2021. 304 f. Tese (Doutorado Latino-Americano em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, Minas Gerais, 2021.

SUAREZ, M. F. Nuevas formas de trabajo. Los trabajadores de la economía popular. **Revista de la Facultad de Derecho**, v. 10, n. 1, p. 111-121, 2019.

SVERDLICK, I.; COSTAS, P. **Bachilleratos Populares en Empresas Recuperadas y Organizaciones Sociales**. Buenos Aires: CLACSO, 2007.

VALOBRA, A. M. 1943-1945. Continuidades y rupturas en la política Argentina. **Boletín Americanista**, v. 1, n. 64, p. 209-225, 2004.

VÁZQUEZ, P. Escribe Eva Perón. Sus artículos en el Diario Democracia. **Anais... VI Jornadas de Sociología de la UNLP**. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata, 2010.

VIEGO, V. Políticas públicas para la terminalidad educativa: el caso del Plan Fines en Argentina. **Archivos analíticos de políticas educativas**, v. 23, n. 116, p. 1-21, 2015.

VIEITEZ, C. G.; DAL RI, N. M. **Mudança social na América latina, trabalho associado e educação**. Araraquara: Junqueira&Marin; Marília: Grupo Org&Demo, 2009.

VILLAR, L. I. **La organización territorial del Movimiento de Trabajadores Desocupados Aníbal Verón del Barrio Malvinas de la Ciudad de La Plata**. 2007. 123 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Sociologia). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata, La Plata, 2007.

VIOR, S. E. La política educacional a partir de los '90. **Educación, Lenguaje y Sociedad**, v. 5, n. 5, p. 59-78, 2008.

WAHREN, J. Bachilleratos populares en Argentina: Educación desde los movimientos sociales. **Revista de Ciencias Sociales**, v. 33, n. 47, p. 89-109, 2020.

WANSCHELBAUM, C. El olvido está lleno de memoria. Las políticas de educación de jóvenes y adultos en la Argentina durante la “década olvidada” (1983-1989). Un estudio de caso: el Plan Nacional de Alfabetización. Anais... **V Jornadas de Jóvenes Investigadores**. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2009.

WANSCHELBAUM, C. Historia de la Educación de Jóvenes y Adultos. El Plan Nacional de Alfabetización Argentina, 1985-1989. **Revista Interamericana de Educación de Adultos**, v. 35, n. 2, p. 27-40, 2013.

WANSCHELBAUM, C. La educación durante el gobierno de Raúl Alfonsín (Argentina, 1983-1989). **Ciencia, Docencia y Tecnología**, v. 25, n. 48, p. 75-112, 2014.

WARLEY CANDEAS, A. Relações Brasil-Argentina: uma análise dos avanços e recuos. **Revista Brasileira de Política Internacional**, v. 48, n. 1, p. 178-213, 2005.

WIGDOR, G. B.; RASFTOPOLO, A. En torno a los modos actuales de organización y participación política juvenil: el caso de La Tosco en el Movimiento Evita. **Trabajo y Sociedad**, v. 1, n. 23, p. 307-323, 2014.

XIMENES, G. ‘Hoy vienen los piqueteros’: os novos significados dos protestos em Buenos Aires. **Revista Habitus**: revista eletrônica dos alunos de graduação em Ciências Sociais – IFCS/UFRJ, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 17-36, 2007.

ZERNIKIER, A.; ITHURALDE, R. E.; PANAL, M. Los bachilleratos populares del Movimiento Popular La Dignidad: espacios de construcción de poder territorial. **Universidad y Sociedad**, v. 10, n. 4, p. 162-172, 2018.

ANEXO I – Roteiro de entrevista (traduzido do Espanhol argentino para o Português)

Dados do(a) entrevistado(a)

1. Nome:
2. Idade:
3. Formação acadêmica:
4. Ano de ingresso ao Movimento Evita:
5. Bachillerato(s) Popular(es) onde trabalha/trabalhou:
6. Disciplina(s) que leciona nos Bachilleratos Populares:
7. Período de atuação no(s) Bachillerato(s) Popular(es):
8. Você também participa das atividades educacionais nas oficinas educativas promovidas pelo Movimento Evita? Se sim, há quanto tempo?

MÓDULO 1 – Formação e opção profissional do(a) educador(a)

1. Além de atuar como educador(a) no(s) Bachillerato(s) Popular(es), você tem outro(s) ofício(s)? Se sim, pode dizer a qual você se dedica mais?
2. Você é militante do ME?
3. Há alguma relação entre sua opção profissional como educador(a) em Bachillerato Popular e sua militância no Movimento Evita?
4. Você recebeu alguma orientação do ME para sua atuação profissional no(s) Bachillerato(s) Popular(es)? Se sim qual?
5. Seus colegas militantes/lideranças do Movimento acompanham os trabalhos realizados nos Bachilleratos?

MÓDULO 2 – Aspectos da gestão dos Bachilleratos Populares

1. O(s) Bachillerato(s) Popular(es) onde você trabalha é(são) institucionalizado(s) ou opera(m) informalmente?
2. Quais são os objetivos dos Bachilleratos Populares?
3. Como o(s) Bachillerato(s) Popular(es) onde você trabalha capta(m) recursos para manter(em) as atividades?

4. Quantos profissionais trabalham nesse(s) Bachillerato(s) Popular(es)? Poderia detalhar o número de profissionais e suas respectivas funções?
5. Você participa da gestão e reuniões deliberativas/assembleias do(s) Bachillerato(s) Popular(es) onde trabalha?
6. [Se sim] Como ocorre esse processo?
7. Do seu ponto de vista, os Bachilleratos atuam de forma democrática? Os alunos e funcionários participam das discussões e decisões administrativas? E das pedagógicas?
8. O(s) Bachillerato(s) Popular(es) onde você trabalha é autogestionado? Se sim, explique o processo? Se não, você acredita que ele(s) deveria(m) aderir tal modalidade?
9. Você e os profissionais desse(s) Bachillerato(s) Popular(es) recebem alguma assessoria ou assistência da Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares, a CEIP?
10. Há uma boa relação entre as secretarias e profissionais da educação do ME e a CEIP?

MÓDULO 3 – Relevância dos Bachilleratos Populares para a comunidade local

1. Qual é a quantidade e faixas etárias [uma estimativa] de estudantes assistidos pelo(s) Bachillerato(s) Popular(es) onde você trabalha?
2. O(s) Bachillerato(s) Popular(es) onde você trabalha atende(m) a todas as demandas por matrículas de estudantes da região na qual está/estão inserido(s)?
3. Você sabe me dizer se há discussões aprofundadas sobre a função social dos Bachilleratos Populares dentro do Movimento Evita?
4. Se sim, há informações sobre essas discussões que você poderia compartilhar?

MÓDULO 4 – A economia popular nos Bachilleratos Populares

1. Você acha que os Bachilleratos Populares de hoje são próximos da classe trabalhadora?
2. Do seu ponto de vista, o Movimento Evita tem contribuído de alguma maneira para aproximar a classe trabalhadora dos Bachilleratos populares? [Se sim, como?]
3. O tema da economia popular é difundido nos Bachilleratos Populares? Qual é a sua opinião sobre isso?
4. O Movimento Evita indica a difusão do tema economia popular nos Bachilleratos populares?
5. Existem diferenças entre os bachilleratos e o ensino oficial estatal? Se sim, quais.

MÓDULO 5 – Bachilleratos Populares e oficinas de educação popular

1. Além da formalidade, existem diferenças entre as oficinas de educação popular realizadas em espaços públicos e os Bachilleratos Populares? Quais?
2. Para o público que frequenta os Bachilleratos Populares, qual é a relevância da formação proporcionada por essas oficinas?
3. Os conteúdos discutidos nas oficinas poderiam ser levados para os currículos dos Bachilleratos Populares? Isso ocorre?
4. Gostaria de falar sobre possíveis relações entre essas duas modalidades [Bachilleratos Populares e oficinas de educação popular]?

ANEXO II – Lista de Bachilleratos Populares²⁹

Bachillerato Popular	Cidade	Fundação
América Libre	Mar del Plata	-
11 de Marzo	Moreno	2008
19 de Diciembre	San Martín	2006
1º de Mayo	San Martín	2009
20 Flores	CABA	2010
24 de Abril	CABA	2015
26 de Junio	La Matanza	2012
27 de Octubre	Moreno	2007
Agustín Tosco	General Rodríguez	-
Alberto Chejolán	CABA	2012
Almafuerte	Moreno	2014
Amaycha	Berazategui	2010
Arbolito	Villa Dominico, Avellaneda	-
Ayelén Fernández	Hurlingham	-
Bajo Flores	CABA	2009
Barracas al Sur	CABA	2008
Barrio Brown	Tigre	2014
Barrio Don Juan	La Matanza, Gregorio de Laferrere	2015
Bartolina Sisa	La Plata	2009
Carlos Fuentalba (Luján)	Luján	2009
Carlos Fuentalba	CABA	2015
Carlos Murias	San Martín	2013
Casa Abierta	CABA	2010
Centro Cultural de los Trabajadores	Tigre	2006
Chilavert	CABA ³⁰	2003
Ciudadela Norte	La Matanza	2013
Claudio Pocho Lepratti	Moreno	2008
Cobijo Urbano	Tres de Febrero	2012
Marcos Morales	Moron	2011
Darío Santillán	Ciudad de Córdoba	-
Darío Santillán Barracas	CABA	2008
Darío Santillán San Telmo	CABA	2009

²⁹ A lista foi extraída do *Informe y relevamiento sobre Bachilleratos Populares*, realizado pelo Grupo de Estudios sobre Movimientos Sociales y Educación Popular (GEMSEP/UBA). A última atualização do referido documento ocorreu no ano de 2015, contudo, com a burocratização que barrou reconhecimentos de Bachilleratos Populares nos postos de maior adesão (CABA e Província de Buenos Aires) desde o ano em questão, oito anos depois a lista ainda não está defasada. Os registros de cidade e ano de fundação dos Bachilleratos Populares consideram muitas vezes o início de suas atividades antes de seu reconhecimento institucional, o que ocorreu por vezes antes mesmo da concepção do formato de *Bachilleratos Populares* (é o caso da IMPA nos primeiros meses e do Bachillerato Popular da Imprenta Chilavert). Há também Bachilleratos Populares cuja cidade alterada em relação à de origem, constando no levantamento do GEMSEP ambas as cidades. Também há casos de Bachilleratos Populares que foram institucionalizados em uma cidade diferente da cidade de origem. Para essa última situação, optamos por preencher o campo *Cidade* de acordo com o posto de atuação atual, com notas de rodapé de nossa autoria.

³⁰ O Bachillerato Popular Imprenta Chilavert não figura no documento consultado do GEMSEP, porém, está em atividade educativa na ERT Imprenta Chilavert, onde se manteve nos anos seguintes sem alterar o endereço, na rua Coronel Martiniano Chilavert, 1136, bairro de Pompeya, CABA.

Educar es Combatir	Claypole	2010
El Bloque de Soldati	CABA	2009
El Cañon	Moreno	2010
El Llamador	La Plata, Tolosa	2012
El Obrador	General Rodríguez	2011
El Puente	Lomas de Zamora	2011
Escuela Libre de Contitución	CABA	2008
Esperanzas de Camabio	Moreno	2011
Fiorito	Lomas de Zamora	-
Fatima	CABA	2012
Galpón Cultural	Trujui, Moreno	2010
Germán Abdala	CABA ³¹	2010
Hermanas Mirabal	San Martín	-
IMPA	CABA	2004
Independencia	CABA	2010
La Dignidad Villa Soldati	CABA	2007
La Esperanza	San Martín	2010
La Grieta	Pergamino	2011
La Matanza	La Matanza	-
La Posta ³²	-	2013
La Pulpería	CABA	2010
La Salita	La Matanza	2011
La Vuelta del Paraguay	Ciudad de Santa Fe	2015
Lago del Bosque	Merlo	2010
MTL	CABA	2013
Maderera Córdoba	CABA	2005
Maimará	Maimrá	-
Martín Fierro	Marcos Paz	2009
Memoria del Fuego	La Matanza, La Tablada	2011
Miguelito Pepe	CABA	2008
Mocha Celis	CABA ³³	2011
Nueva Oportunidad	Tigre	2009
Osvaldo Bayer	CABA	2011
Otra Oportunidad	General Rodríguez	2010
Pachakuti	San Salvador de Jujuy	-
Parque Patricios	CABA	2015
Paulo Freire	CABA	2008
Paulo Freire (Moreno)	Moreno	2007
Pintemar	Ituzaingo	2011
Proyecto Uno	Tigre	2010
Raymundo Gleyzer	CABA	2011
Raíces	Tigre	2007

³¹ A cidade de procedência do Bachillerato Popular Germán Abdala também não figura no documento consultado do GEMSEP, mas está situado na avenida Almirante Brown 1351, no bairro de San Telmo, CABA.

³² Mesmo integrando a lista do GEMSEP, não encontramos dados do Bachillerato Popular La Posta.

³³ O Bachillerato Popular Mocha Celis foi fundado na Cidade de Buenos Aires, tendo seu endereço alterado em algumas ocasiões em função de seu crescimento, tornando-se Asociación Civil Mocha Celis e indo além da pauta educacional para pautas mais amplas da comunidade LGBTQIA+. Atualmente o Bachillerato Popular se encontra na Avenida Jujuy, 748, bairro Balvanera, CABA.

Roberto Tony Acosta	Ituzaingo	2010
Roca Negra	Monte Chingolo, Lanus	2008
Rodolfo Walsh	Moron	2007
SEOM	San Salvador de Jujuy	-
Salvador Herrera	CABA	2013
Sambrizzi	Moreno	2014
San Martín	General Rodríguez	2013
Sergio Karakachoff	CABA	2014
Simón Rodríguez	Tigre	2004
Sol del Sur	CABA	2014
Tablada	Rosario	2013
Tierra y Libertad	Lomas de Zamora	2008
Tinta y Barro	CABA	2011
Unión del Sur	Tigre	2010
Urquiza	Jose C. Paz	2013
Vientos del Pueblo	CABA	2011
Villa 21 24	CABA	2006
Villa Angela	Ituzaingo	2010
Villa Crespo	CABA	2009
Violeta Parra	Ciudad de Mendonza	2012
Voces de Latinoamerica	CABA	2013
Wilde Bernal	Quilmes	2011
Nanderoga	Vicente López	2009
E.T.I.C.A.	Rosario	2011