



Refundamentando la educación popular desde Argentina: de la extensión a la comunicación

Refounding the popular education in Argentina: from extension to communication

Refundamentando a educação popular na Argentina: da extensão à comunicação

Mike Ceriani de Oliveira Gomes¹

Universidade Estadual Paulista (UNESP)

mikegd1@hotmail.com

Joicimar Cristina Cozza²

Unisalesiano

joice_cozza@hotmail.com

Fecha de recepción: 29 de diciembre de 2023

Fecha de aprobación: 9 de febrero de 2024

Fecha de publicación: 28 de junio de 2024

¹ Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/Marília); Membro do Grupo de Pesquisa Organizações e Democracia (GPOD). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7039-1137>

² Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/Marília); Docente pelo Centro Universitário Católico Salesiano – UNISALESIANO. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0053-4339>

Resumen

En este ensayo bibliográfico, basado en una discusión epistemológica de la educación popular en la América Latina, se analizan las categorías de extensión y comunicación, centrándose en esta última como una forma de democratizar los espacios públicos para la expresión popular de la clase trabajadora y su lucha emancipadora. Para ello, se parte de la suposición de que la educación popular está en constante ejercicio dialéctico con su contexto histórico, por lo que se interpreta con base en aportes de diversos pensadores que se centran en la educación y la historia. En el contexto latinoamericano, se adhirió al trazado territorial de Argentina con enfoque en el siglo XX y experiencias en el campo de la educación popular a inicios del siglo XXI. A lo largo de los análisis, la Comunicación se observó como una categoría que sólo podía concebirse a través de medios democráticos, lo que puede demostrarse no sólo en los medios de comunicación o en las organizaciones sociales de las más diversas vertientes, sino también en los procesos educativos, especialmente en la educación popular. que se encuentra en un proceso de refundación.

Palabras clave: Extensión; Comunicación; Educación popular; Argentina.

Abstract

In this bibliographical essay, based on an epistemological discussion of popular education in Latin America, the categories of extension and communication are analyzed, focusing on the latter as a way of democratizing public spaces for popular expression of the working class and its emancipatory struggle. To this end, it is based on the hypothesis that popular education is in a constant dialectical exercise with its historical context, and is therefore interpreted based on contributions from various thinkers who focus on education and history. In the Latin American context, it adhered to the territorial outline of Argentina with a focus on the 20th century and experiences in the field of popular education at the beginning of the 21st century. Throughout the analyses, Communication was observed as a category that could be conceived only through democratic means, which can be demonstrated not only in media communication or in social organizations of the most diverse aspects, but also in educational processes, especially in popular education, which is undergoing a process of refoundation.

Keywords: Extension; Communication; Popular education; Argentina.

Resumo

Neste ensaio bibliográfico são analisadas, a partir de uma discussão epistemológica da educação popular na América Latina, as categorias extensão e comunicação, com foco na segunda como via de democratização dos espaços públicos de manifestação popular da classe trabalhadora e de sua luta emancipatória. Para tanto, parte-se da hipótese de que a educação popular está em constante exercício dialético com seu contexto histórico, sendo, portanto, interpretada a partir de contributos de diversos pensadores que se debruçam sobre a educação e a história. No contexto latino-americano, aderiu-se ao recorte territorial da Argentina com enfoque no século XX e em experiências no campo da educação popular do início do século XXI. Ao longo das análises, observou-se na Comunicação uma categoria passível de ser concebida somente por vias democráticas, o que pode ser demonstrado não somente na comunicação midiática ou em organizações sociais das mais diversas vertentes, mas também nos processos educativos, sobretudo na educação popular, que passa por um processo de refundamentação.

Palavras-chave: Extensão; Comunicação; Educação popular; Argentina.

Introdução

Referência em diversos projetos educacionais no campo da educação popular, Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997) deixou em vida uma gama de produções e experiências que nortearam alguns empreendimentos de organizações sociais de modo a tornar a educação mais do que ferramenta de treinamento para acesso ao mercado de trabalho e adequação do proletariado à lógica do capital nas sociedades de classes.

Não limitando-se ao Brasil, seu país de origem, a influência de Paulo Freire gerou influência nos cinco continentes, tendo deixado suas impressões em projetos educacionais governamentais e não-governamentais. Em território latino americano, somente no cone sul, diversas publicações em revistas científicas utilizam Freire como referência educacional no que tange à superação de uma hierarquia educacional em que coloca a

educadora e o educador como detentores universais do saber e educandas e educandos como receptores desse saber.

Muitos foram os pontos de partida da literatura freiriana para a exploração científica e muitas foram as áreas que de alguma maneira foram afetadas e encontraram nessa literatura novas hipóteses, métodos e desfechos. Dentro da crítica ao saber centralizado que ganha ênfase na *Pedagogia do Oprimido* (1968) e se consolida em suas obras posteriores, Freire (2019) desvela o caráter antidemocrático da escola convencional, denunciando também os agentes que dele se beneficiam.

A partir da denúncia de Freire (1968) ao caráter antidemocrático da escola convencional e do saber centralizado, várias pesquisadoras e pesquisadores ao redor do mundo demonstraram a gênese das relações antidemocráticas para além dos espaços educacionais formais. Na Comunicação, alguns textos de Freire são cotejados com Harold Lasswell (1902-1978), reforçando sua teoria da inversão do papel do receptor de uma mensagem no processo comunicativo.

O pressuposto de Lasswell era de que a comunicação se moderniza e se democratiza de tal maneira que, se antes os seus processos compunham-se de *transmissor* (detentor do objeto), *objeto* (imutável) e *receptor* (acrítico), a adoção de uma postura crítica do receptor o tornaria igualmente transmissor e modificador do objeto antes imutável. Nesse contexto, o processo comunicativo, doravante democrático, dá voz ao receptor da mensagem e nele revela um sujeito de interesses e capaz de realizar mudanças (Araújo, 2017).

Em *Extensão ou comunicação?*³ (1969), Freire (2018) discorre sobre algumas categorias da comunicação, trazendo-as para discussões no campo da educação. Na obra, o autor explica como os modelos educacionais difundidos nas escolas convencionais pode vir a ser um desserviço até mesmo nos projetos educacionais que visam fins progressistas ou revolucionários, isso porque na gênese da centralização do saber remete à prática comunicacional colonial que, por sua vez, pressupõe a perpetuação da afirmação das relações servis, dentro das quais não se pode criar as condições de emancipação nem mesmo nas sociedades em estágio de transição.

³ A obra foi originalmente publicada em Castelhana, no Chile, sob o título *Extensión o comunicación?* e motivada pela elaboração de um projeto político-pedagógico de educação do campo nos marcos da reforma agrária chilena (1962-1973).

A emancipação, portanto, precede a construção de um processo comunicativo no qual não se admite a existência de comunicadores passivos que recebem uma mensagem decodificada por parte de transmissores ativos, mas pressupõe a existência de um receptor que decodifica a mensagem e a ela insere novos significados, novos códigos, tornando-se concomitantemente um transmissor ativo no processo comunicativo (Freire, 2018, 2019, Araújo, 2017).

Essa ressignificação e a revisão de teorias da comunicação na direção de novas perspectivas quanto ao papel do receptor da mensagem foi o que tornou Paulo Freire um divisor de águas nas pesquisas sobre educação popular na América Latina, que exponencialmente iniciam-se em princípios do século XX sobre várias correntes. Como veremos mais adiante, essas correntes variam muito de acordo com as lutas político-sociais de cada país analisado, indicando na educação popular diferentes práxis e diferentes fins, possuindo, porém, alguns princípios comuns, a saber: a contraposição ou negação à educação oficial do Estado enquanto vazia da politicidade caracterizada na luta da classe trabalhadora e de suas subjetividades; e a consciência da dualidade das categorias *opressor* e *oprimido*, sendo a segunda incumbida de promover discursos pedagógicos anti hegemônicos (Puiggrós, 2016).

Com base na evolução da educação popular em território latino-americano, em conceito e práxis, propomo-nos com este ensaio discutir seu estágio atual na Argentina. Para tanto, analisamos suas correntes e seu histórico desde o século XX na América Latina, com foco nos países do cone-sul, posteriormente adentrando discussões recentes, do século XXI, com mais ênfase na educação popular em território argentino: correntes teórico-práticas e algumas situações empíricas. O desfecho dessas análises deve dar-se na categoria *comunicação* em Freire como passível de reinventar-se à medida que reinventa a educação popular.

Estado, classe e a educação popular latino-americana no século XX

Há várias interpretações sobre o que seria a *educação popular*, sobretudo quando não analisada como uma modalidade à qual perpassam muitas categorias, mas limitando-se ao conceito de *popular* ao qual se submeteriam outras modalidades educacionais.

Desse modo, erroneamente é atribuído à educação popular o entendimento de educação acessível para as camadas populacionais mais carentes e, conseqüentemente, de qualidade inferior à da educação oferecida pela *escola convencional*.

Não somente isso, muitos discursos sobre educação popular em pleno século XXI estão limitados à classificação de projetos educacionais não formais cujo objeto tem como eixo central a adaptação da classe trabalhadora ao sistema de produção capitalista. Nesse sentido, a dita *educação popular* recebe tal classificação por assumir a função de solução paliativa às perdas do sistema capitalista, mas com direcionamento a um público mais específico, diferente da proposta de domesticação em larga escala que sustentam as escolas convencionais à medida que internalizam e normalizam a dualidade das relações servis entre *produtores* e *capitalistas* na escola, tornando-se esta um aparelho ideológico da classe dominante (Mészáros, 2008).

Em suma, partindo dos discursos que representam o senso comum, a educação popular aporta uma posição inócua da escola em relação às condições sociais de uma camada populacional inserida no sistema de produção capitalista. Seria incorreto, porém, afirmar que o senso comum está vazio de sentidos no que toca à reprodução de conceitos de educação popular previamente difundidos. Como veremos adiante, também houveram políticas de Estado em alguns países da América Latina para implementar projetos a partir de interpretações iluministas de educação popular.

Essas interpretações eram carregadas de sentido político no que toca ao reconhecimento das subjetividades da classe trabalhadora, mas nunca reconheciam na educação uma ferramenta que tivesse a emancipação e a luta de classes como finalidade. Desde a Argentina presidida por Domingo Faustino Sarmiento (1868-1874) ao Brasil presidido por Getúlio Vargas (1930-1945; 1951-1954), os projetos educacionais sustentavam valores *desenvolvimentistas* e aderiam, no interior da classe trabalhadora, a função de qualificadora da mão de obra para atividades laborais em um contexto de expansão industrial (Pineau, 1994; Strelhow, 2010).

Novas perspectivas para análises sobre educação popular surgiram concomitantemente às críticas sobre o caráter do *Estado* de reprodutor da ideologia dominante e a posteriori a organização da classe trabalhadora visando a formulação de uma tática antagônica à imposição da hegemonia burguesa por meio do Estado, o que inicia-se por reconhecer o caráter político da educação em um cenário de tensão de classes

e na aglutinação da classe trabalhadora por meio de intervenções partidárias e propagandas de massas (Meksenas, 1988; Puiggrós, 2016).

Destacamos nas contribuições de Marx e Engels os primeiros elementos relevantes para nossas investigações sobre os primeiros aspectos que denotam uma guinada à politização dos espaços educativos, a começar pela análise materialista da história que os pensadores fazem n’*A ideologia Alemã* (1845-1846), demonstrando a relação dialética entre *classe dominante* e *ideologia* na reprodução da ideologia dominante de cada época.

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força *material* dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios da produção *espiritual*, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção espiritual. As ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal[ista] das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação. Os indivíduos que compõem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também consciência e, por isso, pensam; na medida em que dominam como classe e determinam todo o âmbito de uma época histórica, é evidente que eles o fazem em toda a sua extensão, portanto, entre outras coisas, que eles dominam também como pensadores, como produtores de ideias, que regulam a produção e a distribuição das ideias de seu tempo; e, por conseguinte, que suas ideias são as ideias dominantes da época. Por exemplo, numa época e num país em que o poder monárquico, a aristocracia e a burguesia lutam entre si pela dominação, onde portanto a dominação está dividida, aparece como ideia dominante a doutrina da separação dos poderes, enunciada então como uma “lei eterna”. (Marx & Engels, 2007, p. 47, grifos no original)

Ainda que Marx e Engels pouco tenham explanado sobre a *função social da escola* propriamente dita, seus textos em muito contribuíram para que outros pesquisadores pudessem se aprofundar nessa questão em campo acadêmico; indo além, suscitaram o estabelecimento de diversos projetos com fins anticoloniais, anti-imperialistas e/ou, que de alguma maneira, impulsionaram a insurgência de organizações que avaliaram a educação como ferramenta aliada à sua práxis contra hegemônica.

Com efeito, a efêmera discussão que Marx e Engels (1998) levantam sobre a *educação* no texto Manifesto do Partido Comunista, datado de 1848, desvela a inexistência da neutralidade, tal como apontavam os discursos pedagógicos de sua época e que nos séculos XX e XXI têm persistido.

Dizeis [...] que destruímos as relações mais íntimas, ao substituímos a educação doméstica pela educação social. [...] E vossa educação não é também determinada pela sociedade? Pelas condições sociais em que educaís vossos filhos, pela intervenção direta ou indireta da sociedade, por meio de vossas escolas etc.? Os comunistas não inventaram a intromissão da sociedade na educação; apenas procuram modificar seu caráter arrancando a educação da influência da classe dominante. (Marx & Engels, 1998, p. 55)

Neste excerto do Manifesto do Partido Comunista, Marx e Engels (1998) reconhecem a existência da determinação da *sociedade* (categoria referente à ordem burguesa) sobre a educação proletária no seio familiar, e, portanto, a urgência de reivindicar a influência da classe trabalhadora sobre essa educação, ademais de pontos que incluem a abolição da educação doméstica e, por consequência, do trabalho infantil tal como se dava no século XIX na Prússia e em boa parte do território europeu.

Já no manuscrito *Crítica do Programa de Gotha*, datado de 1875, Marx (2012) direciona críticas ao programa de unificação do Partido Operário Alemão. Sobre o item em que “O Partido Operário Alemão exige, com base espiritual e moral do Estado: 1) Educação popular universal e igual sob incumbência do Estado. Escolarização universal obrigatória. Instrução gratuita” (p. 45), o pensador alemão questiona:

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 cómodo 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)

Por mais que Marx (2012) não tenha aprofundado as discussões sobre *Educação popular* [da classe trabalhadora], clarifica-se em seus textos, juntamente aos redigidos com Engels (1845-46, 1848) e outros marxistas, suas correlações com a categoria *Estado* nas intervenções analíticas do materialismo histórico-dialético.

A partir de nossa base bibliográfica, não admitimos uma classificação de *educação popular* restrita à práxis emancipatória somente à margem do Estado ou antagonizando diretamente o mesmo. Dessa maneira, admitimos a possibilidade de lutas que se possam travar dentro do Estado, sobretudo visando sua transição, como diversos pensadores marxistas já o fazem, mas não a de um Estado educador, e a isso se credita o caráter do Estado, que o acadêmico jurista Alysson Mascaro (2013, p. 63) define como “[...] forma política do capitalismo”, seguindo também a linha do filósofo franco-argelino Louis Althusser (2023) sobre seu caráter de controle e repressão que, para o segundo autor, conta com um aporte arquitetado para a reprodução ideológica associado a diversas instituições, como a escola.

Pode-se dizer que o texto *Aparelhos ideológicos de Estado*, datado de 1970 e obra mais relevante de Althusser, contém alguns dos elementos que nos permitem de imediato dissociar um projeto de educação popular visando à emancipação do Estado enquanto agente incumbido para tanto. Trata-se de contribuições que demonstram a vigência das críticas originais de Marx e Engels e perpassam críticas mais recentes sobre o esvaziamento do papel formativo da escola em virtude das demandas do mercado orientadas pela precarização do trabalho e pela flexibilização das leis trabalhistas em um contexto global.

Ao contrário do que ocorria nas formações sociais escravistas e servis, esta reprodução da qualificação da força de trabalho tende (trata-se de uma lei tendencial) a dar-se não mais no “local de trabalho” (a aprendizagem na própria produção), mas, sim, cada vez mais, fora da produção, através do sistema escolar capitalista e de outras instâncias e instituições. (Althusser, 2023, p. 62)

Em Althusser (2023), entendemos como a *Educação popular* [da classe trabalhadora] não somente é inviabilizada no *plano estatal* com vistas à emancipação do sujeito oprimido, como também o converte em engrenagem de seu mecanismo.

Nesse sentido, traçamos dois conceitos-chave que dividem nossas análises: a *Escola estatal*, sobre o qual reside a dita escola pública (gerida com recursos públicos, mas que não atende de fato os interesses do *público* que a sustenta: a classe trabalhadora) elementar e programas estatais de ensino profissional, direcionados ao *treinamento* para a aderência de trabalhadoras e trabalhadores a determinados postos no mercado; e a *Educação popular emancipatória*, concebida fora do plano estatal ou como produto de lutas e resistências dentro do Estado, não gestada por este. Por questões metodológicas, seguiremos dissertando sobre *educação popular* em caráter emancipatório, mas sem a pretensão de desqualificá-la conceitualmente nos discursos pedagógicos de origem estatal, uma vez reconhecidas suas diversas tradições e contextos e respeitando o recorte analítico preestabelecido em nosso objetivo.

Das muitas tradições, teorias e práxis no campo da educação popular, algumas das principais pesquisas indicam uma tendência investigativa que se bifurca nos seguintes eixos: a materialização de projetos em espaços institucionais (escolas formais, projetos sistematizados por partidos políticos, agremiações sindicais etc.); e em espaços não institucionais (projetos formativos ministrados em praças abertas, bairros, dentre outros pontos estratégicos propícios à gestão da formação de base, que em geral são ministrados em período de curta duração ou até mesmo em apenas um encontro). Em algumas situações, os projetos difundidos em espaços não institucionais também podem estabelecer pontes para sua materialização em espaços institucionais.

Essas *pontes* se mostraram necessárias quando a escola convencional em maior medida é gerida sob a égide do Consenso de Washington e da implementação de políticas

neoliberais na educação, o que nos discursos pedagógicos são, a posteriori, representados na suposta *neutralidade* da escola, a fim de esvaziar seu caráter político (Apple, 2005; Ball, 2016). É sobre esse cenário que, munida pela teoria althusseriana dos *Aparelhos Ideológicos de Estado* interpretada na reprodução da ideologia dominante no espaço escolar, a pedagoga e pesquisadora Ana Maria do Vale (2001) tece suas críticas à *standardização* da escola convencional com a finalidade de formar uma barreira para impedir a penetração das camadas populares sobre sua gestão.

Na verdade, a teoria reprodutivista atribui ao aparelho escolar a função de reprodução das relações de dominação implantada por vários mecanismos, na tentativa de impedir o acesso ao saber que ela própria aparentemente oferece. Sob a pretensão de oferecer um saber universalmente válido, para todos, portanto neutro, a escola tenta mascarar as desigualdades sociais que estão encravadas não só no interior da sociedade de classes como também no interior dela própria. A seletividade interna permite à escola expulsar as crianças das camadas populares, impedindo-as de concluírem até mesmo o curso elementar. (Vale, 2001, p. 16)

A explanação de Vale (2001), inicialmente redigida em 1992, acusa uma *escola pública* (categoria utilizada pela autora) de não ser popular não por descartar de seu projeto político-pedagógico as subjetividades da classe trabalhadora, problema sobre o qual nos debruçávamos até então, mas por sustentar a aplicação do darwinismo social visando resultados em quantificadores educacionais.

Devemos reconhecer que há uma defasagem na análise de Ana Maria do Vale, que versava sobre a evasão escolar no contexto Brasil no início dos anos 1990, contudo, e isso também é objeto de nossa investigação, essa defasagem se deve às lutas da classe trabalhadora nos espaços públicos em prol da garantia da educação básica gratuita inclusive para as camadas sociais mais marginalizadas da escola. Essas lutas, aglutinadas muitas vezes por movimentos sociais e coletivos de alfabetização e também representadas em esfera legislativa, tiveram como propósito inicial fazer da *escola estatal* uma escola verdadeiramente *pública, stricto sensu*, anunciando como componente desta a participação da classe trabalhadora em sua gestão, sendo esta uma condição *sine qua non*

da inversão de sua característica impopular, e agora sim se fala de projeto político-pedagógico, para uma *escuela pública e popular*.

Na Argentina, no Brasil e nos demais países do Cone Sul, houveram diversas frentes de atuação, sendo os movimentos pelo acesso à escola apenas uma delas. No caso específico do Brasil, a princípio foi discutido o acesso para que depois, em âmbito institucional (e antes nos espaços educacionais não formais), fossem levados a cabo projetos que chocassem com o discurso colonial ainda presente na escola pública. No caso da Argentina, pode-se dizer que tanto os movimentos pelo acesso quanto os movimentos que promoviam as políticas educacionais decoloniais e anti-imperialistas caminhavam no mesmo ritmo, seguindo uma tendência dos outros países hispanos (Puiggrós, 2016).

O século XX, portanto, é marcado por diversas lutas no campo da educação travadas *para as e pelas* camadas populacionais aglutinadas em regiões mais precárias em território latino-americano. É certo dizer que as lutas de maior relevância para nossa investigação foram, tal como para interesses acadêmicos de outros pesquisadores e pesquisadoras, as lutas travadas nos *loci* de atuação política da classe trabalhadora, isso porque muitas delas resultaram em uma unidade dialética entre sua práxis e o embasamento ideológico que os atrelava às suas assessorias, essa unidade dialética é materializada nos projetos educacionais orientados pela linha da *educação popular* como via emancipatória.

Ainda que nosso recorte analítico busque maior aprofundamento no contexto argentino, vale frisar a influência de autores brasileiros sobre os principais autores contemporâneos que fizeram a leitura e desenvolveram uma práxis em território argentino, são eles Paulo Freire, Moacir Gadotti e Carlos Rodrigues Brandão, tendo como principais influenciados Adriana Puiggrós, Marina Ampudia, Maristella Svampa, Nora Gluz, Roberto Elisalde e Sílvia Brusilovsky. Nos brasileiros, temos como eixos de análise as categorias *dialogia*, *dialética*, *emancipação*, *contra hegemonia*, *conflito* e *cultura popular*; nos argentinos, tivemos influência das categorias *Estado*, *organização*, *auto-organização*, *autogestão*, *currículo* e *poder popular*.

A *dialogia* é a categoria central de nossas análises, dado que dela derivam as categorias *extensão* e *comunicação* em Freire (2018) e seus aportes para a avaliação de projetos contemporâneos inseridos nos marcos teórico-metodológicos da educação

popular na Argentina. Muitos desses projetos partem da crítica à *educação bancária*, tal como é conceituada por Freire (2019), e defendem a promoção de uma proposta formativa que não se figure na dualidade entre transmissor e receptor do saber que na escola convencional são respectivamente representados por professor e aluno. A dialogia, então, vem a anunciar a ruptura dos procedimentos convencionais de treinamento em detrimento da *formação*, doravante conjunta entre professor e aluno, partindo da premissa de que, tal como o aluno, o professor também *se forma* à medida que *forma*. Vale enfatizar que na terceira tese de Marx sobre Feuerbach, publicada em 1845, encontram-se sentidos que fundamentam a dialogia freiriana, ainda que Paulo Freire não possa ser classificado como um marxista. Na referida tese, Marx (2012b) sustenta que:

A doutrina materialista de que os seres humanos são produtos das circunstâncias e da educação, [de que] seres humanos transformados são, portanto, produtos de outras circunstâncias e de uma educação mudada, esquece que as circunstâncias são transformadas precisamente pelos seres humanos e que o educador tem ele próprio de ser educado. [...] A coincidência do mudar das circunstâncias e da atividade humana só pode ser tomada e racionalmente entendida como práxis revolucionante. (Marx, 2012b, p. 1)

É no compilado de ensaios *Ação cultural: para a liberdade e outros escritos* (1969-1974) que Freire começa a se aprofundar mais na dialogia como ferramenta contra hegemônica, sendo ela o princípio da ruptura com a disseminação da ideologia burguesa por meio dos processos educacionais. Tal como para Marx (2012b), Freire (2015) anuncia que o educador (e a educadora) tem que ser educado, posto na condição de crítico de sua realidade objetiva e das realidades dos educandos com os quais comunga. A máxima de Freire (2015, p. 146) de que “Seria na verdade uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica” está cada vez mais transcendente da escola enquanto objeto de observação para outros espaços de luta dos oprimidos: o Estado burguês que “inclui” os mais pobres em sua lógica de exclusão através de um darwinismo social, valendo do fatalismo que este entranha na cultura e nos processos de estratificação das sociedades de classes para legitimar essa lógica; a

libertação ainda sofrida de povos colonizados nos países periféricos em meio às insistentes revestidas culturais, mediáticas e repressivas de países imperialistas etc. Explica-se essa transcendência somente com outra categoria de fundamental importância para entender a literatura freiriana que é a *resistência*.

É também na dialogia que se formula uma variação da dialética no ensino fundamental para muitos projetos de educação popular que é a *ação-reflexão-ação*⁴, ou teoria-prática-teoria, que constitui na ação crítica do sujeito sobre sua realidade objetiva, a abstração sobre a mesma e a efetivação de uma nova ação consciente com vista à sua transformação. Em suma, a dialética em Freire condiciona à mobilização e a mobilização condiciona à mudança. Precisamente a mudança realizada na articulação entre a educação e a práxis dos oprimidos fez com que o educador brasileiro exercesse influência em outros educadores e projetos em outros territórios, como os que analisaremos a seguir.

Educação popular na Argentina: experiências contemporâneas rumo à comunicação

A conjuntura latino-americana no século XXI mostra que o neoliberalismo não definiu, mas teve modificações com a pretensão de apresentar-se moderno em um momento em que na dissolução da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), anunciando *O Fim da História*⁵, buscava-se justificar a assunção de uma concepção individualista de organização social e a desmobilização de coletivos de esquerda que

⁴ Quando Paulo Freire voltou a se dedicar à elaboração, assessoria e execução de projetos de alfabetização em território brasileiro depois de seu retorno do exílio, em 1980, seguiu ganhando mais relevância por dar visibilidade a novas práticas educacionais. Em uma tímida tentativa de incorporar sua filosofia, muitas vezes chamada erroneamente de “método”, as instituições de ensino superior e programas de formação de professores de ensino fundamental e médio fizeram uma releitura da dialética ação-reflexão-ação (ou prática-teoria-prática) com vista ao desenvolvimento de um novo sistema didático denominado “situações-problema”, no qual se busca promover uma aprendizagem mais crítica que agregue ao processo de ensino algumas subjetividades dos educandos, articulando-as com seu desenvolvimento cognitivo. Em face de suas limitações, contudo, não classificamos essa abordagem como derivada da dialética promovida por Freire, dado que desconsidera de sua idealização a dualidade *opressor-oprimido*, objetivando nada mais do que a qualificação de mão de obra para o mercado. Em suma, trata-se de um contexto similar ao da década de 1950 da Argentina de Perón e do Brasil de Vargas com o desenvolvimento industrial, mas dessa vez com a finalidade de adaptar a classe trabalhadora a um cenário precarizado em consequência da mais recente crise estrutural do capital, representada no neoliberalismo.

⁵ *Sic dixit* Francis Fukuyama, filósofo estadunidense de tradição liberal cuja *magnus opus* *The End of History and the Last Man* (1992) encabeçou a democracia liberal ocidental, adotando como método o fatalismo e o individualismo ao tentar validar a Perestroika como justificativa para eventuais fracassos do socialismo em um cenário mais amplo.

operavam trabalhos de base em regiões médias e periféricas de diversos países. Nessa última mutação do neoliberalismo, é justamente o *individualismo* que veio a ser o principal elemento constitutivo das diretrizes educacionais regentes nas escolas convencionais.

Com o elevado endividamento externo de países latino-americanos, houve adesão a esta última representação do neoliberalismo por meio das medidas de austeridade do Consenso de Washington, cujos resultados se acentuaram do início dos anos 1990 ao início do terceiro milênio. Para além da economia política, elaboraram-se novas diretrizes para a escola estatal, visando atender às demandas do Banco Mundial (BM), do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Departamento do Tesouro dos Estados Unidos, cujos elementos também compunham a idealização do Consenso de Washington.

Dentre as diretrizes para a escola estatal fomentadas nas políticas de austeridade induzidas pelo Consenso de Washington, destacam-se o corte de gastos públicos e abertura ao setor privado que juntamente com infraestrutura e saúde, também foi afetada a educação. Com o esvaziamento político da educação pública, resultante da forte intervenção do estado burguês e das políticas de países de economia central, novamente foi necessário pensar uma educação da classe trabalhadora atuante a partir de duas frentes, ao menos no contexto argentino: uma tímida ressignificação dos espaços de gestão pública penetrados por agentes de interesse da classe trabalhadora (lideranças sindicais, movimentos sociais etc.); e a atuação nos espaços educacionais não formais por meio de oficinas formativas, trabalhos de base, educação para o cooperativismo nas fábricas recuperadas etc.

Mais uma vez, a *educação popular emancipatória* passou a ser pautada pela *resistência* da classe trabalhadora, que a ela agregava suas subjetividades e destas desenvolviam um princípio educativo. Levantamos como exemplo as *Empresas Recuperadas por sus Trabajadores* (ERTs) fenômeno de destaque de experiências de cooperativismo nos marcos da recuperação de fábricas falidas no processo de implementação das políticas neoliberais nos governos de Raúl Alfonsín (1983-1989) e Carlos Menem (1989-1999). As ERTs surgiram e ganharam forma no mesmo ideário das Empresas Autogestionadas (EAs), que Dal Ri e Vieitez (2001) caracterizam pela *propriedade coletiva dos meios de produção*, impreterivelmente dos trabalhadores

associados da EA; o *assembleísmo* nos processos decisórios; e a eleição do corpo diretivo por parte dos associados da fábrica.

O caso das ERTs mostra como a autogestão vem a ser ferramenta que dá voz à classe trabalhadora, nesse contexto, no ambiente laboral, mas que, posteriormente, mostrou-se igual no processo de gestão da escola, na experiência dos chamados *Bachilleratos Populares*, a serem discutidos mais adiante.

Algumas teses como as de Marina Ampudia e Roberto Elisalde (2015, p. 164) argumentam que a autogestão, da maneira como figura nas ERTs, “[...] es presentada por algunos de sus protagonistas, como un paso para favorecer la construcción de poder popular y lograr transformar la sociedad capitalista”. Discordamos de que uma nova configuração de trabalho por si só baste para a superação do sistema capitalista, ainda que parcial ou integralmente supere o trabalho abstrato assim como é concebido nas empresas capitalistas, isso porque uma nova configuração de trabalho em nada afeta a ordem preestabelecida pelo sistema e nem tampouco fomenta a consciência de classe se o trabalho se esvazia de sua politicidade. Por outro lado, deve ser reconhecida sua função no que pode ser entendido como um potencial processo gradativo de transição. A supracitada Crítica do Programa de Gotha é utilizada como referência por autores marxistas na discussão de programas de transição, pois parte da premissa de que do Estado destituir-se-ia o caráter burguês pela penetração da classe trabalhadora no mesmo mediante organização partidária, possibilitando assim estabelecer, a partir do cumprimento de uma série de tarefas sistematizadas, a ditadura do proletariado e a construção de uma nova ordem em que 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).

A educação popular, nesse contexto, passa por uma refundamentação e, mesmo que alguns dos seus antecedentes no século XX não visassem um choque com o sistema de produção capitalista, há diversas experiências que suscitam um avanço nas análises, considerando novas perspectivas. Essa refundamentação parte de demandas da classe trabalhadora anteriormente não atendidas pelos centros de educação popular com atividades sistematizadas e de seu formato representado por Organizações Não Governamentais (ONGs), em que categorias como *trabalho* e *povo* nunca ganharam qualquer protagonismo, revelando na *educação popular* uma *educação despopularizada*

e desvelando a necessidade de novas práticas educativas no campo de uma educação popular que não se encontra em uma refundamentação não natural, mas necessária para a emancipação de fato (Paludo, 2015).

Analisamos a refundamentação da educação popular como um marco entre projetos educacionais que visavam uma conformação da classe trabalhadora ao sistema, no qual sua interlocução com seus algozes é cerceada por vias pacíficas, permutando a *comunicação* com *extensão*, e, posteriormente, ao contrário, a permuta da *extensão* pela *comunicação*, na qual em campo educacional são pautadas não somente as subjetividades da classe trabalhadora, mas também a maneira pela qual esta tem voz ativa e sua práxis é elevada da conformação à busca pela transformação de sua realidade objetiva.

Voltando ao caso argentino, essa educação popular em refundamentação tem convergido com as categorias que antes foram postas de lado em virtude de um projeto de conciliação de classes confluyente com a crise estrutural do capital representada nas políticas neoliberais em território latino-americano. Toma-se como exemplo disso experiências autogestionadas cuja organização se dá em espaços educacionais formais e não formais, como os já mencionados Bachilleratos Populares.

Os Bachilleratos Populares (BPs) são escolas secundárias⁶ que surgiram mediante assessoramento de organizações sociais para atender demandas de jovens e adultos situados em bairros argentinos periféricos cuja escolarização e nível de alfabetização eram precários. A princípio eles funcionavam nas dependências das ERTs, tendo como público principal seus trabalhadores, e o *cooperativismo* como princípio educativo, sendo este um fator preponderante das primeiras formulações curriculares dos BPs. O que mais chama a nossa atenção na organização curricular dos BPs é que, a princípio, todas as disciplinas eram ministradas em forma de oficinas (*talleres*) temáticas organizadas a partir de um eixo central. Essas oficinas, usualmente de curta duração e ainda utilizadas dentro e fora dos BPs, tendem a ser ministradas de forma muito dinâmica e *dialógica* valorizando as percepções de professores e alunos acerca de cada tema abordado, sendo

⁶ As mesmas organizações que deram origem aos BPs, juntamente com movimentos sociais e agrupamentos sindicais deram início à materialização de um projeto de Universidade Popular com o mesmo formato de organização e gestão levado a cabo nos BPs, alterando mais substancialmente o nível educacional (superior) e a habilitação. Até o momento da realização desta investigação, a materialização desse projeto ainda está em andamento e as principais bases teóricas elegidas por nós para as análises dos BPs focam o ensino secundário, em específico o de jovens e adultos.

a própria seleção dos temas feita com base nas subjetividades do público do espaço escolar (Ampudia & Elisalde, 2015, Gomes & Dal Ri, 2023).

Ao abordar as subjetividades do público escolar, os projetos político-pedagógicos dos BPs tendem a ser muito heterogêneos, inclusive na formulação oficial de sua função social em seus diferentes *loci* e contextos político-sociais. Podemos citar como exemplo o BP da Asociación Civil Mocha Celis, que atende massivamente à comunidade LGBTQIA+; os BPs da Imprenta Chilavert e da IMPA, que atendem em grande parte trabalhadores de ERTs, observando suas particularidades inclusive em suas propostas formativas; o BP Raymundo Gleyzer, cujo nome foi inspirado no cineasta Raymundo Gleyzer, morto pela última ditadura cívico-militar argentina (1976-1983), focaliza aspectos sociais da Comunicação Midiática popular, além de proporcionar formação e assistência aos seus alunos e alunas. Vale esclarecer que assim como o BP Raymundo Gleyzer, que é tutelado pelo movimento social peronista denominado Movimiento Evita, muitos BPs são tutelados por movimentos sociais argentinos que veem as escolas como parte constitutiva de sua organização (Gomes & Dal Ri, 2023).

Os *talleres* que por si só dão uma dimensão dialógica ao processo formativo se somam ao currículo formal⁷ dos BPs de modo a tornar a escola um espaço igualmente dialógico. Nesse momento, várias categorias podem ser postas à observação em suas interrelações, tomando como referências *a priori* e *a posteriori* a literatura freiriana, são essas categorias a *participação* e a *gestão democrática*. Assim sendo, pode-se dizer que a gestão de uma ERT vem a ser um princípio educativo de um BP, ainda que o BP não seja diretamente vinculado a uma ERT. Outro ponto a se considerar, evidenciam Gomes e Dal Ri (2023), é a capacidade da escola de aglutinar alunos para lutas por pautas sociais

⁷ Há várias normas legislativas que regulam os Bachilleratos Populares para que possam oferecer aos seus estudantes a diplomação equivalente à do ensino secundário e, caracterizados como organizações sociais, também podem reclamar verbas do Estado para cobrir parcialmente seus custos operacionais. Essas verbas correspondem aos salários docentes que podem ser pagos a um limite de um docente por disciplina, sendo essas disciplinas as componentes do currículo normativo estabelecido em 2006. Os BPs, contudo, também trabalham com disciplinas alternativas e complementares, que não são reconhecidas nos marcos do Ministerio de Educación, não sendo possível cobrar salários docentes pelas mesmas. Ademais, todas as disciplinas dos BPs são usualmente ministradas por dois professores ou mais, formato denominado de *parejas pedagógicas*, formato este que também não é reconhecido no plano do Ministerio de Educación de concessão de salários docentes. É importante esclarecer que como a única fonte de renda dos BPs são os salários docentes e um pequeno montante de fundos arrecadados em eventos comunitários, muitas vezes os salários docentes são ressignificados de modo a poder arcar com os custos operacionais das escolas (aluguéis, contas de água, luz, internet etc.).

diversas travadas fora do ambiente escolar, portanto, a *resistência* vem a ser, ademais de princípio educativo, meio e fim da educação popular defendida pelos BPs.

Podemos afirmar que a relevância dos BPs enquanto escolas que assumem uma função social que engloba a formação e a resistência dos povos oprimidos está não somente em seu formato, mas em sua práxis que apenas é viabilizada pela capacidade da escola de dialogar com as subjetividades de seu público atendido, mantendo-se atual e em uma relação dialética com seu momento histórico. É importante esclarecer que a metodologia de *talleres*, que deu início à organização curricular dos BPs, por muito tempo compôs os processos formativos organizados por movimentos sociais de esquerda nos espaços educacionais não-formais, ou seja, trata-se de uma abordagem pedagógica que resgata as categorias da educação popular que anteriormente foram desconsideradas por ONGs e agrupamentos sindicais governistas, tornando a educação popular nesse estágio emancipatória. Para chegar nesse estágio, pôs-se a condição necessária de que, antes mesmo de qualquer assessoramento, houvesse uma efervescência dos excluídos como resposta à sua condição e, posteriormente, o direcionamento rigoroso de sua práxis.

Entre a constituição dos saberes popularmente constituídos e a práxis emancipatória, recorreremos uma vez mais à literatura freiriana para discutir a categoria *formação*, tal como é apropriada nos *talleres* organizados dentro e fora dos BPs. Trata-se de um processo que promove o pensamento crítico e uma radical abdicação da proposta educacional conteudista até então sustentada nas escolas convencionais estatais. Em *À sombra desta mangueira*, datada de 1995 e penúltima obra publicada por Freire em vida, o pensador (2021) desvela a dualidade entre processos educacionais conteudistas e formativos, sendo o segundo caracterizado por uma categoria ausente no primeiro: a *dialogia*, que também marca a crítica mais contumaz do educador na barreira que impede uma transcendência da *extensão à comunicação*. Os *talleres* na Argentina evidenciam, nesse contexto, um intento de rompimento com configurações educacionais conteudistas que, inevitavelmente, legitimam processos hierárquicos e limitam uma emancipação de fato a quem busca na educação uma via para tanto.

[...] a relação dialógica enquanto relação de sujeitos que se dão à comunicação e à intercomunicação, entre sujeitos refratários à burocratização de sua mente, abertos sempre à possibilidade de conhecer e de mais conhecer, é

absolutamente indispensável ao processo de conhecimento. [...] A natureza social deste processo faz da dialogicidade uma relação natural a ele. É neste sentido que o antidiálogo, necessariamente autoritário, ofende a natureza do ser humano e a de seu próprio processo de conhecer. E é por isso também que a antidialogicidade contradiz o processo democrático. (Freire, 2021, p. 140-141)

Em suma, a formação do sujeito crítico se dá incondicionalmente pela dialogia, o que o coloca em direta relação com sua realidade objetiva a ser alterada mediante intervenção ativa. Nessa perspectiva, vale enfatizar a importância da refundamentação da educação popular na América Latina enquanto modos de construção de caminhos democráticos que culminam na inserção crítica do sujeito sobre sua realidade objetiva. Em maior ou menor medida, dentro de suas limitações, é o que fazem os BPs e os talleres formativos na Argentina. Vale recordar que não experiências heterogêneas, contudo, há também os elementos sem os quais sua condição de existência é invalidada, como a participação, a democracia e a dialogia.

In(conclusões)

A adesão à categoria *povo* como condição à práxis transformadora da classe trabalhadora e da refundamentação da educação popular na Argentina possibilitou nos BPs e nos talleres informais uma quebra hierárquica dos processos educacionais como são concebidos nas escolas convencionais e, desse modo, na construção de um poder popular e democrático capaz de romper gradativamente com as prescrições de lideranças carismáticas para a transcendência da extensão para a comunicação. Essa transcendência tem a educação como um meio para a emancipação e não um fim cuja regulamentação e avaliação são dadas por parâmetros e interesses sustentados pela classe dominante.

Discutir o *povo* vai além das receitas, das prescrições, mas envolve a inserção crítica do próprio povo no processo formativo. Isso implica considerar a formação não somente de educandas e de educandos no processo educativo, mas também de educadoras e educadores, munidas e munidos das necessárias competências técnica e política, essenciais à práxis da mudança, que perpassa o direito da excluída e do excluído de

assumir protagonismo na referida mudança, renunciando o *argumentum magister dixit* e todo o messianismo na figura da professora e do professor, doravante aliados às oprimidas e aos oprimidos na indignação e na luta.

Com a ascensão do ultraliberal Javier Milei à Presidencia de la Nación, novos desafios à luta têm surgido e ainda surgirão. As manifestações com pautas sociais e político-econômicas já começaram a ser duramente reprimidas em sua primeira semana de mandato; igualmente, não há qualquer garantia de manutenção de repasses financeiros aos projetos educacionais alternativos com reconhecimento estatal como os BPs, dado que o próprio Ministerio de Educación já está extinto e espera-se que seja colocada em curso a execução de políticas educacionais neoliberais que, dentre outras coisas, promovem o acesso às instituições privadas de ensino por meio de vouchers e o fim da instrução obrigatória. Ainda que não nos caiba realizar previsões sobre a Argentina presidida por Milei, faz-se necessário um resgate histórico da resistência da classe trabalhadora na segunda e na terceira ditadura militar do século XX, liderada por Juan Perón e por organizações peronistas, bem como da resistência ao Menemismo, que resultou na ascensão do Kirchnerismo no início do século XXI, e é precisamente nessas organizações que residem o fortalecimento do *povo* e a refundamentação da educação popular argentina. É dizer que Paulo Freire pode ser mais uma vez evocado para uma possível reinvenção dentro de um processo de uma luta ininterrupta que foi travada antes de Milei e seguirá sendo travada com o surgimento de possíveis novas ameaças.

Referencias

- Althusser, Louis. (2023). *Aparelhos ideológicos de Estado*. [Tradução de Walter André Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro: introdução crítica de José Augusto Guilhon Albuquerque]. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra.
- Ampudia, Marina; Elisalde, Roberto. (2015). Bachilleratos Populares en la Argentina: movimiento pedagógico, cartografía social y educación popular. *Polifonías Revista de Educación*, 4(7), 154-177.
- Araújo, Carlos Alberto. (2017). pesquisa norte-americana. In: Hohlfeld, Antonio; Martino, Luiz C.; França, Vera Veiga. *Teorias da comunicação: Conceitos, escolas e tendências*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, p. 119-130.
- Apple, Michael Whitman. (2005). *Para além da lógica do mercado: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo*. Rio de Janeiro: DP&A.

- Ball, Stephen. (2016). Neoliberal education? Confronting the slouching beast. *Policy Futures in Education*, 14(8), 1046-1059.
- Dal Ri, Neusa Maria; Vieitez, Candido Giraldez. (2001). O processo de trabalho nas fábricas de autogestão. *Revista Org&Demo*, Marília, 2(2), 17-27.
- Freire, Paulo. (2015). *Ação cultural: para a liberdade e outros escritos*. 15. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, Paulo. (2021). *À sombra desta mangueira*. 14. ed. [organização e notas de Ana Maria de Araújo Freire]. Rio de Janeiro, São Paulo: Paz e Terra
- Freire, Paulo. (2018). *Extensão ou comunicação?* 19. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra.
- Freire, Paulo. (2019). *Pedagogia do oprimido*. 69. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra.
- Gomes, Mike Ceriani de Oliveira & Dal Ri, Neusa Maria. (2023). As contribuições do Movimiento Evita para os bachilleratos populares argentinos. *Germinal: marxismo e educação em debate*, 15(2), 301-319.
- Marx, Karl. (2012). *Crítica do Programa de Gotha*. [seleção, tradução e notas de Rubens Enderle]. São Paulo: Boitempo editorial.
- Marx, Karl. (2012b). *Teses sobre Feuerbach*. São Paulo: Editora Centaur.
- Marx, Karl & Engels, Friedrich. (2007). *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, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martonaro. Texto final: Rubens Enderle]. São Paulo: Boitempo editorial.
- Marx, Karl & Engels, Friedrich. (1998). *Manifesto Comunista*. [tradução de Álvaro Pina]. São Paulo: Boitempo editorial.
- Mascaro, Alysson Leandro Barbate. (2013). *Estado e forma política*. São Paulo: Boitempo editorial.
- Meksenas, Paulo. (1988). *Sociologia da educação: Introdução ao estudo da escola no processo de transformação social*. São Paulo: Editora Loyola.
- Mészáros, István. (2008). *A educação para além do capital*. 2. ed. [Tradução de Isa Tavares]. São Paulo: Boitempo.
- Paludo, Conceição. (2015). Educação popular como resistência e emancipação humana. *Cadernos Cedes*, Campinas, 35(96), 219-238.

- Pineau, Pablo. (1994). El concepto de “Educación Popular”: un rastreo histórico comparativo en la Argentina. *Revista de Educación*, 1(305), 257-278.
- Puiggrós, Adriana. (2016). *La educación popular en América Latina: Orígenes, polémicas y perspectivas*. 2. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Colihue.
- Strelhow, Thyeles Borcarte. (2010). Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. *Revista HISTEDBR*, On-line, Campinas, 10(38), 49-59.
- Vale, Ana Maria do. (2001). *Educação popular na escola pública*. 4. ed. São Paulo: Editora Cortez.