

A dialogia freiriana nos Bachilleratos Populares argentinos

Mike Ceriani de Oliveira Gomes¹, Ignacio Moñino²

Resumo

Neste artigo, de natureza qualitativa, objetiva-se analisar a dialogia freiriana nas escolas públicas populares argentinas de jovens e adultos, denominadas Bachilleratos Populares, majoritariamente geridas em fábricas recuperadas e em espaços de gestão coletiva coordenados por movimentos sociais e organizações sindicais. Para tanto, foram realizadas as análises bibliográfica e documental, a partir das quais se discute as influências da educação popular de tradição freiriana nos Bachilleratos Populares, partindo-se do histórico delas, bem como da construção e da aplicabilidade do projeto político-pedagógico de cada uma. No desfecho, aprofunda-se a discussão da supracitada dialogia freiriana como ponto central dos Bachilleratos Populares no ato de reinventar Paulo Freire e novas perspectivas para se pensar a educação popular na conjuntura latino-americana.

Palavras-chave

Educação Popular. Bachilleratos Populares. Dialogia.

¹Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", São Paulo, Brasil; membro do Grupo de Pesquisa Organizações e Democracia (GPOD). E-mail: mikegd1@hotmail.com.

²Graduado em Antropologia pela *Facultad de Filosofía y Letras* (FFyL) da *Universidad de Buenos Aires* (UBA); Integrante da Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares (CEIP); Educador Popular. E-mail: ignacionmonino@gmail.com.

Freirian dialogy in Argentine Bachilleratos Populares

Mike Ceriani de Oliveira Gomes³, Ignacio Moñino⁴

Abstract

This article, of a qualitative nature, aims to analyze Freirian's dialogy in Argentine popular public schools for young people and adults, called Bachilleratos Populares, mostly managed in recovered factories and spaces of collective management coordinated by social movements and union organizations. To this end, bibliographical and documental analyses were carried out, from which the influences of popular education of Freirian tradition in the Bachilleratos Populares are discussed, starting from their history, as well as the construction and applicability of their political-pedagogical project. In the end, it deepens the discussion of the aforementioned Freirian dialogue as the central point of the Bachilleratos Populares in the act of reinventing Paulo Freire and new perspectives to think about popular education in the Latin American context.

Keywords

Popular Education. Bachilleratos Populares. Dialogy.

³Master in Education from the São Paulo State University "Júlio de Mesquita Filho", São Paulo, Brazil; member of the Organizations and Democracy Research Group (GPOD). E-mail: mikegd1@hotmail.com.

⁴Graduated in Anthropology from the Faculty of Philosophy and Letters (FFyL) at the University of Buenos Aires (UBA); Member of the Cooperative of Popular Educators and Researchers (CEIP); Popular Educator. E-mail: ignaciomonino@gmail.com.

Introdução

Em diversas obras⁵, Paulo Freire (1921-1997) expressava o medo de que a interpretação dos pensamentos dele o reduzisse a um líder messiânico, levando-o a afirmar que não queria ser seguido, mas reinventado de acordo com os diferentes contextos em que aparecesse e, por consequência, superado.

Com o devido rigor metodológico, a proposta educacional dialógica oriunda da tradição freiriana ganhou e ganha força no Brasil e no mundo. Freire logrou êxito no propósito de inspirar diversos projetos educacionais que visam humanizar o sujeito ao dar luz à dialética da inserção crítica deste em sua realidade, transformando-o em protagonista da própria história e de transformação dela em comunhão com seus pares.

Por direcionar as análises às relações de opressão, que, na educação, se configuram na centralização do saber em um sujeito dado como cognoscente, que deposita informações em outro, tido como cognoscível, como em um depósito bancário (Freire, 2019), a proposta dialógica freiriana alcança aqueles que, marginalizados em função de um sistema excludente e calados pela tecnocracia dos sistemas educacionais convencionais, são privados da humanidade e do direito de dizer a palavra.

Nessa direção, a dialogia de tradição freiriana caracteriza-se como uma educação humanista, cujo desfecho é a libertação dos que dela fazem uso, em suas várias particularidades, negando prescrições e assumindo o educar conjuntamente ao educar-se como compromisso ético-político, à medida que todas e todos que participam do processo educativo tenham voz e o propósito comum de transformação das próprias realidades (Freire, 2019; Freire, 2021b).

Pensando nisso, objetivamos com este texto analisar a dialogia freiriana nas escolas argentinas de jovens e adultos, denominadas *Bachilleratos Populares*, fundadas no início do século 21 nas dependências das fábricas recuperadas e em espaços de gestão coletiva sob orientação de movimentos sociais e sindicatos. Esta análise, bibliográfica, documental e de natureza qualitativa, está subdividida na descrição do contexto em que surgem os *Bachilleratos Populares* argentinos. Logo após, são discutidas algumas categorias basilares dos *Bachilleratos Populares*, tais como a autogestão, a organização da escola e o projeto político-pedagógico que transcende todas as unidades escolares, permitindo-nos tecer considerações acerca do potencial dessas escolas no ato de reinventar Paulo Freire.

⁵Ver Freire e Guimarães (1988); Freire *et al.* (2018); Freire e Faundez (2019).

A recuperação de fábricas e o surgimento dos *Bachilleratos Populares*

O fenômeno da recuperação das fábricas na Argentina, cujo início se dá em meados dos anos 1990, nada mais é do que resultado da implementação progressiva da agenda neoliberal, que começa a se dar após a última ditadura cívico-religiosa-militar (1976-1983), no governo Raúl Alfonsín (1983-1989), acentuando-se nos governos Carlos Menem (1989-1999). Trata-se de uma resposta da classe trabalhadora, aglutinada nos setores mais afetados pelo desemprego massivo, oriundo da desnacionalização da indústria e do processo falimentar de várias empresas em virtude da norte-americanização da economia (Burdman, 2008; Hertel, 2013).

Essa resposta consiste na retomada forçada e organizada de postos de trabalho, mesmo depois da chefia de cada organização decretar a falência delas, a princípio, sem qualquer respaldo legislativo e, posteriormente, à luz da legislação nacional mediante títulos de expropriação concedidos por meio de comprovação da função social dessas empresas (Argentina, 2020).

Pesquisadores argentinos que investigam essas organizações, denominadas *Empresas Recuperadas por sus Trabajadores* (doravante, ERT), dão ênfase nas singularidades delas, à medida que se propõem a apresentar, nas relações produtivas, uma alternativa às relações tais como são dadas no sistema capitalista. A exemplo disso, o sociólogo Julián Rebón (2005) e o antropólogo Andrés Ruggeri (2018) apontam que a notoriedade das ERT se dá pelo controle da organização por quem nela trabalha, abolindo a figura de um patrão, totalmente, no que tange a existência de um posto incumbido exclusivamente à delegação de ordens e recebedor do excedente de produção (mais-valia), ou parcialmente, no que tange aos postos de liderança vertical; ademais, a tomada de decisões parte de pressupostos da gestão democrática, como o uso da assembleia como poder máximo decisório.

O fenômeno das ERT não pode ser avaliado como revolucionário, pois não causa um impacto no sistema de produção capitalista de modo a afetá-lo. Em outras palavras, a atuação das ERT se dá à margem do sistema e não contra ele. Por outro lado, é inegável o interesse de pesquisadores e pesquisadoras que observam o potencial contra hegemônico da ideologia dominante presente nas ERT, potencial este que se constitui desde a sua concepção até as relações de trabalho. Sob o lema *ocupar, resistir y producir*, o histórico das ERT é de luta e resistência da classe trabalhadora contra a repressão policial, além do desenvolvimento de mecanismos gestionários visando à descentralização dos processos de trabalho, o que, a curto

prazo, edificou novas formas de relação não somente entre trabalhadores das fábricas, mas com a comunidade local. Tomamos como exemplo a gráfica Imprenta Chilavert.

Chilavert esteve ocupada durante oito meses. A deterioração da empresa por parte dos patrões havia sido permanente há vários anos. Aos poucos, as condições de trabalho foram piorando, o investimento e a manutenção da maquinaria desapareceram e começaram os atrasos de salários, o pagamento com vales, as demissões e a precarização permanente das condições de trabalho. Dos 30 trabalhadores que estavam na Gaglianone [nome da gráfica antes de tornar-se Chilavert] anteriormente, os oito sobreviventes que enfrentaram o processo até o final tiveram que suportar uma dura e difícil luta antes que a Legislatura da Cidade de Buenos Aires desse a eles a expropriação temporária da empresa no dia 17 de outubro de 2002. Já tinham recommençado o trabalho, graças à solidariedade de clientes e vizinhos. O primeiro livro impresso pela gestão dos trabalhadores foi “O que são as assembleias populares?”, e foi retirado da fábrica driblando a vigília policial permanente que, por ordem judicial, tinha como missão impedir a entrada e a saída de materiais da gráfica. Fazendo um buraco na parede de um vizinho, os livros saíram sem despertar suspeitas, passando a formar parte da história épica de Chilavert (Ruggeri, 2018, p. 21).

As ERT, dessa maneira, desenvolveram-se com a consolidação de alianças estratégicas com a comunidade, bem como com o assessoramento de movimentos sociais e extensionistas universitários, a exemplo do Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas (MNER) e dos grupos coordenados por professores e alunos de algumas faculdades da Universidad de Buenos Aires (UBA). Tais alianças configuram uma condição *sine qua non* da transposição das ERT, desde uma via social de garantia da subsistência de trabalhadoras e trabalhadores frente à falta de assistência do Estado até um vir a ser, cuja politicidade se desvela em sua práxis cotidiana de recuperadoras e recuperadores (Henriques, 2014; Ruggeri, 2018).

Um aspecto relevante notado pelas assessorias das ERT é a formação de trabalhadoras e trabalhadores que nelas se inseriam. Como já mencionado, a politicidade delas se desvela na *práxis* cotidiana, na apropriação do *locus* de trabalho que, seguindo doutrinas comuns de ERT no propósito de mostrarem-se alternativas ao modo de produção capitalista, permitem que o trabalho da recuperadora e do recuperador lhe seja cada vez menos estranhado. Trata-se de uma formação que se dá exclusivamente pelas relações de trabalho, para além de processos pedagógicos sistematizados, formação que na literatura se encontra classificada como educação informal (Rebón, 2005; Gohn, 2006).

Houve, então, o interesse em explorar a possibilidade de ampliar essa formação das recuperadoras e dos recuperadores por meio de experiências educacionais sistematizadas. Essas experiências gradativamente ganharam forma em diversas províncias argentinas. No

contexto da Cidade de Buenos Aires, as experiências de maior destaque pedagógico e para pesquisas no âmbito acadêmico se deram nas dependências da ERT Industrias Metalúrgicas y Plásticas Argentina (IMPA), no bairro de Almagro.

Segundo Carri *et al.* (2016), a abordagem educacional utilizada no início dos anos 2000 com recuperadoras e recuperadores da IMPA consistia na aplicação de exposições participativas em formato de oficinas (*talleres*) organizadas em três ciclos, sendo o primeiro e o segundo compostos por quatro oficinas cada, e o terceiro por cinco. Essas oficinas derivavam de temas ramificados do cooperativismo e da crítica ao capitalismo, os principais eixos, sendo posteriormente expandidas para outros temas e interesses, de modo a democratizar o espaço escolar e abri-lo a públicos mais heterogêneos.

As avaliações satisfatórias das atividades educativas nas fábricas inspiraram a realização de mais programas baseados em oficinas formativas difundidos em outras ERT, de modo a ter mais formalidade e alcance. Nesse sentido, assim como as ERT se apresentaram, desde o início, como organizações de trabalho alternativas às organizações capitalistas, esses programas educacionais que, em suas dependências, vinham ganhando forma, se propuseram a assumir o papel de escolas de educação de jovens e adultos alternativas às escolas de Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA), representadas na Lei 1.420, de 1884, por mais de um século alheia à realidade de jovens e adultos marginalizados e excluídos do sistema educacional formal. Essas novas escolas, atuantes, a princípio, nas ERT, passaram a ser intituladas Bachilleratos Populares (Janjetic, 2018).

Propondo-se a formar recuperadoras e recuperadores de fábricas para a *práxis* cotidiana, os Bachilleratos Populares (BP) mostraram tamanha capacidade para alfabetizar os públicos jovem e adulto que o desenho institucional deles foi expandido para além das ERT, por meio de assessorias de extensionistas universitários e movimentos sociais, tal como se dava no processo de recuperação de fábricas. Ainda que os públicos dos BP fossem os mesmos das escolas EDJA convencionais, muitos aspectos diferem essas duas modalidades, ao começar pela concepção: ambas se concretizaram por intermédio de lutas sociais, porém, apenas a primeira não foi controlada completamente pelo Estado, conferindo-lhe maior autonomia para desenvolver um projeto político-pedagógico derivado dos interesses de quem da escola faz parte, sendo a formação de sujeitos críticos a pauta comum de todos os BP (Ampudia; Elisalde, 2015).

A relevância dos BP foi tamanha que, além do formato deles ser expandido das ERT para diversos outros pontos estratégicos, várias unidades escolares foram institucionalizadas, possuem reconhecimento do Estado e são amparadas pela legislação da jurisdição em que se

encontram (Cabado; Greco; Saguier, 2015). Por se tratarem de escolas cujo substrato teórico-metodológico é a educação popular, amplia-se o interesse por investigar os BP, dado que lograram o êxito de transcender o campo da educação não formal para a formal e institucional, além de garantir o controle da gestão aos públicos atendidos, de modo que possam conduzir a escola de acordo com os próprios interesses.

O projeto político-pedagógico dos Bachilleratos Populares

As experiências dos BP em território argentino não são homogêneas. Como reflexo delas, encontramos debates acerca de temas específicos e currículos elaborados com base nas problemáticas políticas, econômicas e sociais de cada território onde se encontram as escolas. Isso significa que, mesmo debruçando-se sobre diferentes temáticas e levando a cabo diferentes disciplinas e oficinas educativas, todos os BP têm o mesmo ponto de partida: uma análise de como promover a mobilização em uma perspectiva educacional formativa sistematizada.

Assim como no processo de recuperação de fábricas, as assessorias dos BP em muito contribuíram na construção dos projetos político-pedagógicos deles, mantendo-se por vezes vinculadas aos BP, mesmo depois da consolidação das escolas. Essas assessorias também derivam de movimentos sociais cujas agendas são, muitas vezes, difundidas nas escolas e nos grupos de extensão universitária, a exemplo da Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares (CEIP), que empreendeu as primeiras assessorias no BP da IMPA e, até a realização deste relato, tutela sete BP na cidade de Buenos Aires, sendo um deles o BP Chilavert, cujo funcionamento se dá nas dependências da supracitada Imprensa Chilavert (Moñino, 2021).

Pode-se dizer que, usualmente, os BP se assemelham em princípio e fim, porque têm como ponto de partida a elaboração de um projeto político-pedagógico à própria maneira de analisar e transformar suas realidades objetivas; posteriormente, diferem-se na maneira de fazê-lo, em virtude das particularidades de cada território; ao final, todos buscam um objetivo similar: a construção de um poder popular, a partir do qual sujeitos oprimidos alcancem coletivamente a libertação da condição de opressão por meio de uma inserção crítica na própria história (Ampudia; Elisalde, 2015; Moñino, 2021).

Diversos autores e autoras que discutem os BP apontam o poder popular como gênese e desfecho do projeto dos Bachilleratos, isso porque eles nascem com o lema “Tomar la educación en nuestras manos” (Ampudia; Elisalde, 2015, p. 157), o que envolve a participação na escola e o controle dela a cargo de quem por ela é atendido. No desfecho,

busca não voltar-se aos interesses burgueses difundidos por um Estado cada vez mais penetrado por representantes de grandes organizações capitalistas, influenciando fortemente a gestão pública da educação que, cada vez menos, é tida como pública, distanciando-se da classe trabalhadora.

Em uma entrevista concedida ao antropólogo Ignacio Moñino (2021, p. 36), Carlos Rodrigues Brandão (1940-2023), apoiador dos BP, indaga:

¿Cuál es el destino de algo como el Bachillerato Popular? Veo tres posibilidades [...] Uno es hacerse parte del aparato oficial de la Educación mantenida, sostenida por el Estado... de alguna manera depender del Estado. Otra alternativa, sería, vincularse a movimientos populares [...] y luchar en términos de otras economías y otras relaciones, para sobrevivir y para CREARSE como una experiencia emancipada tanto del mundo empresarial, como del mundo políticamente establecido. Es una tarea difícil, pero posible, es decir, crear Poder Popular, crear espacios, territorios populares, de sentidos, de trabajos políticos independientes del Estado...

Como coloca Brandão, o Estado é um ponto chave na luta dos BP para a criação de um poder popular. Wahren (2020) classifica os BP como escolas públicas, populares e autônomas cujas atividades são financiadas pelo Estado, devendo este limitar-se, unicamente, ao papel de fiador das escolas, nos gastos integrais delas.

A institucionalização dos BP não somente lhes confere a prerrogativa de fornecer títulos de conclusão do ensino secundário aos estudantes, mas a possibilidade de reclamar verbas do Estado para financiamento. Essas verbas, contudo, correspondem a salários docentes, sendo reconhecido um docente para cada disciplina do currículo base do ensino secundário argentino, desprezando o formato padrão de aulas que consiste em dois ou mais docentes por disciplinas (*parejas pedagógicas*), as disciplinas específicas de cada BP e os demais gastos de natureza administrativa (Wahren, 2020).

Ao limitar o financiamento dos BP a salários para um grupo reduzido de docentes, a tendência, usualmente deliberada em assembleias, é ressignificar as verbas para sanar os gastos administrativos, como o aluguel do edifício, as contas diversas, o material didático *etc.* Dessa maneira, o funcionamento dos BP é condicionado ao trabalho voluntário dos docentes e da equipe que realiza o trabalho operacional (Gomes; Dal Ri, 2023).

Os coletivos (assessorias e movimentos sociais) dos BP, juntamente a estudantes e docentes, unem forças nas ruas e em instâncias plenárias para que o Estado atenda as exigências deles e atue como fiador integral de todas as atividades de natureza administrativa e pedagógica dos Bachilleratos, além de fornecer bolsas a estudantes para que tenham as

condições materiais que muitas vezes lhes falta para concluir a trajetória educativa (Wahren, 2020). Desse modo, a discussão acerca da construção do poder popular ganha maior valor epistemológico, visto que a luta pela escola verdadeiramente pública e não estatal, está incumbida exclusivamente aos agentes de interesse.

A luta pela, para a e na escola no contexto dos BP argentinos dá força para uma releitura multidimensional da dialogia de tradição freiriana, pois instiga a formação política que se dá por meio da participação popular na gestão cotidiana da escola, mediante assembleias e na defesa dos interesses para além dos muros e das paredes das salas de aula. Tal formação somente ocorre porque essa luta dispensa prescrições e comícios, que dão holofotes a líderes formais munidos de discursos demagógicos, mas instiga a oprimida e ao oprimido a coragem da manifestação para a emancipação em comunhão com seus pares.

Igualmente, é indispensável recordar que tanto quanto a luta coletiva pela, para a e na escola, a adoção das duplas pedagógicas por disciplina e a ruptura da hierarquia do saber em sala de aula não devem fugir da análise da raiz dialógica enquanto aspecto fundamental do projeto político-pedagógico comum dos BP. Na obra “Extensão ou comunicação?”, datada de 1968, Freire (2017) discute a elaboração de uma política de formação de trabalhadores e trabalhadoras do campo no Chile em um contexto de reforma agrária (1962-1973). De acordo com o educador, ao tentar estabelecer um projeto educacional de modo a centralizar o saber e as decisões a uma elite intelectual, colocando as classes populares como meras cumpridoras, mais se colabora com a construção de uma sociedade burguesa, adotando os mesmos sistemas de opressão, do que com a emancipação dos oprimidos.

A acepção de Freire (2017) coloca a dialogia, portanto, como necessária na construção de um poder popular. O poder popular é estabelecido com a classe trabalhadora criticamente inserida na luta, e deve mostrar-se como resultado das relações entre educador e educando nos espaços formais e não formais de construção do saber.

Na educação difundida nos BP, os processos dialógicos se expandem com as duplas pedagógicas, porque permitem o exercício dialético da construção do saber entre conhecimento erudito e conhecimento popular não somente nas relações entre educador e educando, mas entre os próprios educadores e educadoras. Isso porque não há a exigência de que todos os docentes tenham habilitação acadêmica na área correspondente (Cabado; Greco; Saguier, 2015).

Para Janjetic (2018), a possibilidade de ampliar o número de docentes por disciplina sem impor a obrigação de que todos e todas sejam academicamente habilitados também expande a abertura para a participação de discentes no enriquecimento dialógico que se

pretende alcançar nas aulas. Ademais, afrouxando-se alguns critérios de seleção de docentes, como a formação acadêmica, as assembleias podem deliberar à sua maneira o quadro docente com base no alinhamento político-ideológico de cada candidato e candidata em relação ao projeto político-pedagógico do BP em questão. Com efeito, há uma gama de docentes sem habilitação acadêmica que advém de algum BP após a conclusão da trajetória educativa, o que também oferece significativa contribuição em relação à ruptura hierárquica culturalmente estabelecida entre o portador do saber erudito e o portador do saber popular.

La práctica de trabajar en parejas pedagógicas habilita la discusión de los contenidos a seleccionar, el diálogo sobre la propuesta de enseñanza, la propuesta de una materia como espacio interdisciplinar, ya que, en muchas ocasiones [...], sucede que los docentes de una misma materia no provienen de las mismas carreras de formación de base. Y también permite brindar mayor atención y seguimiento a los procesos de los grupos y de cada estudiante en particular (Janjetic, 2018, p. 100).

A acepção de Janjetic (2018) anuncia nos BP um processo dialógico que se dá também entre docentes de diferentes áreas, de modo transdisciplinar, objetivando, interdisciplinarmente, aprofundar a discussão acerca das principais problemáticas levadas de educandas e educandos à escola. Nesse sentido, a dialogia igualmente assume uma dimensão técnica no que tange a busca pela solução de problemas reais.

A proposta dos BP de ampliar o quadro docente e valorizar a amplitude de saberes populares e eruditos, de professoras e professores habilitados ou não, desde que engajados nas próprias causas, muito relaciona-se ao entendimento de Paulo Freire (2021a) acerca da necessidade da convergência entre as competências técnica e política.

E o fazem [os adeptos do pragmatismo tecnocrático] ainda o fazem com ares de quem se acha atualizado, de quem supera as “velharias ideológicas”. Falam da imperiosa necessidade de programas pedagógicos profissionalizantes desde, porém, que esvaziado seu ensino de qualquer tentativa de compreensão crítica da sociedade. O incrível é que esse discurso é feito em nome de posições progressistas. Na verdade, contudo, ele é tão conservador quanto falsamente progressista é a prática educativa que, negando o preparo técnico ao educando, trabalha apenas a politicidade da educação. O domínio técnico é tão importante para o *profissional* quanto a compreensão política o é para o *cidadão*. E não é possível separar um do outro (Freire, 2021a, p. 44, grifos do autor).

Além de ampliar o potencial formativo ao agregar egressas e egressos dos BP ao quadro de docentes, os BP também fortalecem os próprios mecanismos internos mais diversos. Essa é a justificativa para que o trabalho realizado dentro das escolas, bem como as

mobilizações por ela aderidas suscitem nos alunos e nas alunas o interesse por apropriarem-se cada vez mais dos espaços (Gomes; Dal Ri, 2023).

Pensar no arrojamento do espaço escolar a partir da participação de egressos é elevar a educação popular do objeto pedagógico ao gestor, que igualmente comporta os aspectos formativos tal como se propaga nos BP. Inicialmente, a formação para além das aulas se dá pelas assembleias, que podem ser classificadas como objetos gestores, mas que ainda assim contemplam a agenda programática dos BP. Quando egressos e egressas optam por retornar ao espaço escolar para que o transformem a partir da formação nele adquirida, não só reforçam os dispositivos internos desses espaços, como também dão continuidade à formação deles, e essa formação tem muito a dizer acerca da competência técnica e política desses locais.

Insistimos que as competências técnica e política são indispensáveis para se pensar na existência dos BP em um contexto de precarização, pois são essas competências que permitem o retorno de mais egressos às escolas. Nos marcos da dialogia freiriana, pode-se colocar sob avaliação as competências técnica e política dos BP, e essas competências, necessárias para o fortalecimento interno do espaço escolar, são, portanto, indispensáveis para a práxis que se dará pela mobilização de professoras, professores, alunas, alunos e equipe em geral para além dos muros da escola. Não há transformação sem mobilização, e é precisamente na mobilização que reside a conscientização.

Hay una constatación común en todas las personas y grupos que poseen cierta sensibilidad social con referencia al continente latino-americano: la existencia de una situación de profunda desigualdad, de injusticias y de opresión; y que tal situación debe ser cambiada urgentemente. Sin embargo, solamente el descubrimiento de la necesidad de ese cambio no es suficiente. Es preciso avanzar más, buscar, comprender las causas reales que posibilitan esa situación estructural de injusticia y actuar sobre esas causas (Brandão, 2017, p. 17).

Compactuamos com Carlos Rodrigues Brandão (2017, p. 56) no sentido de que a educação popular é impulsionadora de mudanças, tanto quanto indispensável é, para tanto, a participação de seus agentes, ou seja, “[...] un trabajo de presencia y compromiso que no es exclusivo, ni siquiera como una contribución de agencias y experiencias originalmente externa a los sectores populares”. Em outras palavras, não se pode fazer nada para ou pelos setores populares sem a inserção crítica deles no projeto de mudança.

Enquanto os BP incluem os setores populares e os convidam a fortalecer os espaços visando à mobilização, estão aplicando a dialogia freiriana em aspectos pluridimensionais: ela

integra o projeto político-pedagógico em aspectos gestionários, educacionais, propriamente ditos, com docentes e discentes munidos de competências políticas e técnicas, prontos e prontas para formar mais docentes e discentes com novas competências políticas e técnicas para que atuem na, pela, para e com a escola, também transcendendo as salas de aula e os muros escolares. Além disso, a dialogia freiriana, de forma mais ampla, é a razão que justifica o surgimento dos BP e a manutenção deles, observável nas alianças com órgãos assessores e com a comunidade por eles atendida, sejam as populações integrantes ou não dessas escolas.

Considerações finais

Em “À sombra desta mangueira”, datada de 1995 e penúltima obra de Paulo Freire concluída em vida, o educador discorre acerca da categoria diálogo, iniciando a análise a respeito do termo com um distanciamento epistemológico do objeto analisado.

Desta forma, em lugar de partir da descrição do perfil do conceito de dialogicidade, começarei por procurar compreender o em que se funda ela, a dialogicidade, o que é que a faz ser não pura tática de sujeitos “espertos” para alcançar a eficácia, mas exigência estratégica. Daí que não possa também ser entendida e usada como instrumento criado e trazido de fora pelo educador ou educadora, às vezes, em coerência com sua opção política. A dialogicidade é uma exigência da natureza humana, de um lado; de outro, um reclamo da opção democrática do educador. No fundo, não há *comunicação* sem dialogicidade e a comunicação se acha no centro mesmo do fenômeno vital. É nesse sentido que a comunicação é, a um tempo, *vida*, a outro, fator de *mais vida*. Mas, se a comunicação e a informação se dão ao nível da *vida* sobre o *suporte*, imaginemos sua importância fundamental e, portanto, a da dialogicidade na experiência ao nível da *existência* humana no *mundo* (Freire, 2021a, p. 129-130, grifos do autor).

Ao conceber a dialogicidade como exigência da natureza humana e a comunicação como elemento constitutivo dela, Freire (2021a) conclui que o processo educativo gnosiológico não se dá pela prescrição, pelo saber hierarquizado, que coloca a educanda e o educando como meros receptores, ao passo que a educadora e o educador assumem a função de transmissores. A prescrição é, portanto, contrária à comunicação, e a quebra da comunicação no processo educativo é, por sua vez, antidialógica.

Na redação deste artigo, optamos por distanciar a leitora e o leitor de abstrações da categoria diálogo (dialogia/dialogicidade) no início, permitindo que dele se aproximassem, à medida que fizessem a devida apropriação do nosso objeto de estudo, os Bachilleratos Populares argentinos. Julgamos que, tanto para os mais quanto para os menos familiarizados

com a literatura freiriana, somente no desfecho de nossas análises, a questão central deste texto poderia ser devidamente avaliada, sem que, para tanto, abandonássemos o necessário rigor científico: o potencial dessas escolas no ato de reinventar Paulo Freire. Concluímos, portanto, que é consideravelmente grande esse potencial, sendo a dialogia fortemente presente nos BP, em vários aspectos.

A relação que fazemos entre os BP e Paulo Freire desde o início do relato não é casual. Tanto a CEIP⁶ quanto os principais extensionistas e grupos de pesquisa que se debruçam sobre os BP argentinos, a exemplo do Grupo de Estudios sobre Movimientos Sociales y Educación Popular (GEMSEP), aderem ao Freire como ponto central do projeto educacional coletivamente constituído nas escolas.

É importante esclarecer que, como qualquer projeto em que a educação é debatida com profundidade teórico-metodológica, os BP não se limitam a um autor. A ênfase em Paulo Freire, em nossa pesquisa, se dá pela proximidade do autor com o objeto estudado. Por outro lado, o projeto político-pedagógico dos BP também contempla a educação popular a partir de contribuições de Carlos Rodrigues Brandão (2006) como ponto de partida para a construção de uma nova cultura popular como procedimento indispensável à transformação das relações sociais, além dos próprios argentinos que fazem as análises conjunturais e de educação popular, a exemplo de Adriana Puiggrós, María Teresa Sirvent, Marina Ampudia, Maristella Svampa, Sílvia Brusilovsky *etc.*

A apropriação dos estudos de vários pensadores que promovam uma reflexão acerca das condições dos BP e deem direção ao amadurecimento dos Bachilleratos também é importante para que neles se assumam um compromisso de constante mudança, de novas perspectivas de humanização de quem foi e é marginalizado nas escolas EDJA convencionais, bem como as camadas populacionais que sequer cogitaram a superação das próprias condições de opressão por via educacional, dado que a atuação da escola transcende barreiras.

⁶Roberto Mario Elisalde, co-fundador da CEIP e um dos principais responsáveis por assessorar e articular as primeiras experiências no BP da IMPA, realizou um trabalho pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, *campus* Marília. O principal interesse de Elisalde nessa trajetória acadêmica foi investigar a gestão de Paulo Freire na Secretaria Municipal da Educação na cidade de São Paulo (1989-1991) durante o mandato de Luiza Erundina na prefeitura da cidade (1989-1993). O resultado desse trabalho está registrado na obra “Paulo Freire, Educación Popular, Estado y Movimientos sociales: una experiencia de gestión al frente de la Secretaria de Educación de San Pablo”, publicado originalmente em 2015 pela editora Biblos (Cidade de Buenos Aires). Ainda que a pesquisa não tenha sido voltada aos BP, na obra escrita por ele se dá forte destaque às principais categorias freirianas que se encontravam presentes nos BP antes de 2015, e tornaram-se ainda mais presentes depois.

Referências

- AMPUDIA, M.; ELISALDE, R. Bachilleratos populares en la Argentina: movimiento pedagógico, cartografía social y educación popular. **Polifonías Revista de Educación**, Luján, v. 4, n. 7, p. 154-177, 2015. Disponível em: <http://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/sites/www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/files/site/7%20-%20Ampudia.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2023.
- ARGENTINA. **Ley 1.420 de 1884**. Ley reglamentando la Educación Común. Senado y Cámara de Diputa los de la Nación Argentina. Buenos Aires, 1884. Disponível em: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/5421.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2023.
- ARGENTINA. Ministerio de Desarrollo Productivo. Instituto Nacional de Asociativismo y Economía Social. **Registro Nacional de Empresas Recuperadas**. 2020.
- BRANDÃO, C. R. **La educación popular de ayer y de hoy**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblos, 2017.
- 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, v. 12, n. 25, p. 7-20, 2008. Disponível em: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/memoysociedad/article/view/8181>. Acesso em: 14 jan. 2023.
- CABADO, G.; GRECO, M.; SAGUIER, V. Los centros educativos de nivel secundario (CENS): una escolarización invisibilizada pero masiva. In: KRICHESKY, M. D. (org.). **Secundario adultos**. Buenos Aires: Investigación Educativa, 2015. p. 91-106.
- CARRI, M. *et al.* 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. Buenos Aires: Independiente, 2016. p. 205-234.
- ELISALDE, R. **Paulo Freire, educación popular, estado y movimientos sociales**: una experiencia de gestión al frente de la secretaría de educación de San Pablo. 2. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Biblos, 2018.
- FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. 14. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz & Terra, 2021a.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 51. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz & Terra, 2021b.
- FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?**. 19. ed. Tradução de Rosiska Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2017.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 69. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz & Terra, 2019.
- FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2019.

FREIRE, P.; FREIRE, A. M. A.; OLIVEIRA, W. F. **Pedagogia da solidariedade**. 3. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz & Terra, 2018.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Sobre educação**: diálogos. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1988.

GOHN, M. G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, 2006. DOI 10.1590/S0104-40362006000100003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/s5xg9Zy7sWHxV5H54GYydfQ/?lang=pt>. Acesso em: 14 jan. 2023.

GOMES, M. C. O.; DAL RI, N. M. Autogestão, formação e educação continuada nos bachilleratos populares argentinos. **Revista GESTO-Debate**, Campo Grande, v. 7, n. 1, p. 97-106, 2023. DOI 10.55028/gd.v7i01.17796. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/gestodebate/article/view/17796>. Acesso em: 7 jan. 2023.

HENRIQUES, F. C. **Autogestão em empresas recuperadas por trabalhadores**: Brasil e Argentina. Florianópolis: Insular, 2014.

HERTEL, R. Abertura neoliberal comparada em Brasil e Argentina nos governos Cardoso e Menem. **Revista Acadêmica de Relações Internacionais**, Florianópolis, v. 2, n. 4, p. 103-124, 2013. Disponível em: https://rari.paginas.ufsc.br/files/2013/10/RARI-N_4-Vol.-II-Completa.pdf. Acesso em: 14 jan. 2023.

JANJETIC, M. B. **“En el bachi te dejan ser”**: trayectorias educativas en bachilleratos populares. Buenos Aires: La Crujía, 2018.

MOÑINO, I. El movimiento de los bachilleratos populares y su interpelación en la EDJA: logros, actualidad y perspectivas. **Encuentro de saberes**, Buenos Aires, v. 1, n. 10, p. 36-53, 2021. Disponível em: <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/encuentrodesaberes/article/view/3925>. Acesso em: 14 jan. 2023.

REBÓN, J. **Trabajando sin patrón**: las empresas recuperadas y la producción. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Gino Germani; Facultad de Ciencias Sociales; UBA, 2005.

RUGGERI, A. **Empresas recuperadas pelos trabalhadores**: ocupações e autogestão na Argentina. Marília: Lutas Anticapital, 2018.

WAHREN, J. Bachilleratos populares en Argentina: educación desde los movimientos sociales. **Revista de Ciencias Sociales**, Montevideo, v. 33, n. 47, p. 89-109, 2020. DOI 10.26489/rvs.v33i47.5. Disponível em: <https://rcs.cienciassociales.edu.uy/index.php/rcs/article/view/74>. Acesso em: 14 jan. 2023.

Submetido em 21 de agosto de 2023.

Aprovado em 23 de outubro de 2023.