

**AS CONTRIBUIÇÕES DO MOVIMIENTO EVITA PARA OS BACHILLERATOS  
POPULARES ARGENTINOS**

**LAS CONTRIBUCIONES DEL MOVIMIENTO EVITA PARA LOS BACHILLERATOS  
POPULARES ARGENTINOS**

**THE CONTRIBUTIONS OF MOVIMIENTO EVITA TO THE BACHILLERATOS  
POPULARES IN ARGENTINA**

DOI: <http://doi.org/10.9771/gmed.v15i2.54712>

Mike Ceriani de Oliveira Gomes<sup>1</sup>

Neusa Maria Dal Ri<sup>2</sup>

**Resumo:** O objetivo deste artigo é analisar as principais contribuições educacionais do movimento social argentino denominado Movimiento Evita (ME) para as escolas argentinas de jovens e adultos denominadas Bachilleratos Populares (BPs). O desenvolvimento da investigação se deu por meio das pesquisas bibliográfica, documental e empírica. Constatou-se que os BPs se encontram em um aperfeiçoamento constante de seus mecanismos democráticos internos para garantir a formação de seus estudantes, buscando superar a restrita demanda por títulos expedidos pelas escolas e o ME traz contribuições essenciais para o desvelamento do caráter político da educação, proporcionando uma formação científica e política para os estudantes dos BPs.

**Palavras-chave:** Bachilleratos Populares. Movimiento Evita. Formação política.

**Resumen:** El objetivo de este artículo analizar los principales aportes educativos del movimiento social argentino denominado Movimiento Evita (ME) a las escuelas argentinas para jóvenes y adultos denominadas Bachilleratos Populares (BB. PP.). El desarrollo de la investigación se dio a través del enfoque bibliográfico y documental y empírico. Se encontró que los BB. PP. constantemente mejoran sus mecanismos democráticos internos para garantizar la formación de sus estudiantes, buscando superar la restringida demanda de títulos que emiten las escuelas y ME trae aportes esenciales al develamiento de la naturaleza política de la educación, brindando formación científica y política a los estudiantes de los BB. PP.

**Palabras clave:** Bachilleratos Populares. Movimiento Evita. Formación política.

**Abstract:** This article aims to present an analysis of the main educational contributions of the Argentinean social movement called Movimiento Evita (ME) to the Argentinean schools for young people and adults called Bachilleratos Populares (BPs). The development of the research took place through bibliographical, documental and empirical research. It was found that the BPs are constantly improving their internal democratic mechanisms to guarantee the formation of their students, seeking to overcome the restricted demand for degrees issued by schools and ME brings essential contributions to the unveiling of the political nature of education, providing scientific and political formation for students of BPs.

**Keywords:** Bachilleratos Populares. Movimiento Evita. Political formation.

## Introdução

O principal objetivo desta pesquisa foi analisar as contribuições educacionais do Movimiento Evita (ME) para as escolas populares argentinas de jovens e adultos denominadas Bachilleratos Populares (BPs), a partir das lutas pelo seu reconhecimento institucional e da superação da contradição que reside na busca por títulos de ensino de nível secundário nos BPs em detrimento da formação política preconizada por essas escolas.

Os Bachilleratos Populares são escolas públicas, gratuitas e abertas às comunidades, de nível médio para jovens e adultos, constituídas e geridas por organizações sociais como movimentos sociais, organizações sindicais, fábricas recuperadas por trabalhadores e pela comunidade educativa, professores e alunos. Os BPs seguem a tradição latino-americana da educação popular, elaboram seus projetos político-pedagógicos e buscam ter autonomia político-pedagógica diante do Estado.

O ME é um movimento social peronista de esquerda que surgiu como ramificação do *Movimiento de Trabajadores Desocupados* (MTD) em 2006, com o propósito de desencadear lutas sindicais em um cenário de reestruturação da classe trabalhadora como consequência da crise cíclica do capital (LONGA, 2019, SCHUTTENBERG, 2011). Tendo como seu principal articulador o sindicalista Emilio Pérsico, o ME foi concebido com o propósito de auxiliar politicamente o governo de Néstor Kirchner (2003-2007), portando a denominação de movimento peronista kirchnerista. Ocorreu um breve rompimento com essa corrente durante o primeiro mandato da então presidenta Cristina Kirchner (2007-2011) e uma reaproximação durante o pleito eleitoral que a propiciou seu segundo mandato (2011-2015). Depois dos três governos Kirchner, o ME continuou sendo descrito como peronista-kirchnerista em diversas notas jornalísticas, sem oposição de Pérsico e com a ostentação da imagem de Néstor como principal influência do Movimiento (LONGA, 2019).

O ME se organiza em secretarias que se encarregam de temas variados, tais como: a secretaria da Educação, da Organização, da Saúde, de Imprensa, de Esportes, Assuntos Internacionais, dos Direitos Humanos, Logística e Economia. A secretaria da Economia tem como principal objetivo organizar trabalhadoras e trabalhadores desempregados, em especial no conjunto de atividades econômicas denominado de economia popular. O ME integra o principal sindicato argentino desse ramo, a Unión de Trabajadores y Trabajadoras de la Economía Popular (UTEPE) (GRABOIS; PÉRSICO, 2017, CTEP, 2019).

Na secretaria da Educação do ME, há articulações de educadores e coordenadores educacionais na promoção de práticas de alfabetização e aulas de reforço escolar, de modo geral, em regiões pouco assistidas de várias províncias argentinas. O ME também participa ativamente de alguns Bachilleratos Populares, delegando para alguns militantes educadores atividades educacionais e assumindo a gestão de algumas escolas (GOMES, 2023).

A UTEPE (anteriormente *Confederación de Trabajadores de la Economía Popular* – CTEP) nos auxilia a compreender a reestruturação da classe trabalhadora argentina, em especial a mudança do status dos trabalhadores que com a implementação das políticas econômicas neoliberais deixaram o trabalho *en blanco*<sup>3</sup>

e necessitaram reorganizar-se para o exercício de trabalho autônomo ou em cooperativas de modo a garantir sua subsistência em um cenário de desemprego massivo.

Juntamente com a defesa de interesses de trabalhadores desempregados, a UTEP também integra atividades direcionadas à gestão de alguns BPs, tendo em seu macroprojeto pontos de intersecção com movimentos sociais, dentre os quais o ME, que envolve a incorporação dos Bachilleratos Populares como ferramenta constitutiva de expressão do poder popular, assim como o próprio sindicato que carrega a consigna *¡sin poder popular no hay justicia social!* (UTEP, 2022).

O interesse e a importância deste estudo justificam-se na medida em que os BPs argentinos são escolas críticas ao sistema educacional e voltadas às necessidades e interesses das classes trabalhadoras, em especial aos jovens que, por vários motivos, não conseguem permanecer nas escolas públicas estatais. A importância do estudo também se justifica pelos resultados obtidos pelos BPs, que, em número crescente, vêm conseguindo proporcionar escolaridade e formação política para uma camada de jovens pobres e moradores das periferias.

Quanto aos procedimentos metodológicos, utilizamos, nesta investigação, as pesquisas bibliográfica, documental e empírica. A pesquisa bibliográfica foi realizada por meio de levantamento, seleção, leitura e análise de livros, artigos científicos, dissertações, teses que englobam os temas abordados. A pesquisa documental foi realizada, sobretudo, a partir de levantamento, documentação e análise de documentos dos Bachilleratos Populares, do ME e de sindicatos aos quais o movimento está ligado, bem como legislação educacional argentina.

A fim de aprofundar a discussão sobre a contribuição educacional do ME para os BPs realizamos entrevistas semiestruturadas com seis educadores de Bachilleratos Populares e militantes do Movimiento Evita. Os Bachilleratos pesquisados foram o Germán Abdala, Sergio Karakachoff, Raymundo Gleyzer e o Trama XXI, localizados na Cidade de Buenos Aires.

Para a apresentação e análise dos dados empíricos, os educadores foram nomeados como Educador 1, integrante dos BPs Germán Abdala e Sergio Karakachoff, e gestor de projetos educacionais na UTEP; Educadora 2, Educadora 3 e Educador 4, respectivamente professoras e coordenadoras e professor do BP Raymundo Gleyzer, Educadora 5 e Educador 6, professores e coordenadores no BP Trama XXI.

As interpretações analítico-explicativas foram realizadas a partir da utilização de categorias do materialismo histórico.

### ***A crise argentina e a recuperação de fábricas***

A crise argentina de 2001 teve seu início em meados dos anos 1990, como consequência das políticas neoliberais implantadas pelo governo Menem (1989-1999), com destaque para as suas principais consequências, como a desindustrialização do país e a forte evasão de capital em virtude da política cambial do peso conversível, que atrelava o valor do peso argentino ao valor do dólar na relação de 1:1 (FERRARI; CUNHA, 2008). Outra grave consequência das políticas neoliberais foi o crescente desemprego ocorrido com os inúmeros fechamentos de empresas no país.

Com o aumento do desemprego e fechamento das fábricas, a tentativa de salvar os postos de trabalho foi o ponto inicial do denominado movimento argentino das *Empresas Recuperadas por Trabajadores* (ERTs), e da estruturação de uma forma de produção alternativa à lógica capitalista de organização do trabalho. Nesse contexto, não somente a resistência de trabalhadores das ERTs foi necessária na recuperação de fábricas em processo falimentar, mas também sua articulação com organizações sindicais e extensionistas universitárias que somaram forças oferecendo-lhes novos aportes em sua luta (HENRIQUES, 2014, NOVAES, 2012).

*Recuperadas* ha sido la conceptualización dominante con la que se denominó este conjunto heterogéneo de procesos cuyo elemento común consiste en que los trabajadores amenazados por el desempleo de empresas en crisis, sea cual sea el carácter de ésta, toman la iniciativa de reemprender la actividad de la unidad productiva ejerciendo para ello, parcial o totalmente, la dirección de la misma. Organizadas mayoritariamente como cooperativas, conducidas de forma autogestionaria por sus trabajadores, retribuyendo equitativamente el trabajo de sus integrantes, estas empresas constituyen una original iniciativa de los asalariados para enfrentar el desempleo. (REBÓN, 2005, p. 150, grifo do autor)

A organização do trabalho nas ERTs, como destaca Rebón (2005), alicerça-se prioritariamente nas características da autogestão. Dal Ri e Vieitez (2001, p. 17) sintetizam essas características em quatro elementos principais: “[...] 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”.

Desse modo, da tomada ou ocupação das empresas em processo falimentar pelos seus trabalhadores, tanto as empresas de autogestão (EAs) do Brasil (DAL RI; VIEITEZ, 2001), como as empresas recuperadas da Argentina (REBÓN, 2005) percorreram um longo caminho para conseguirem implantar uma organização do trabalho diferente daquela das empresas capitalistas tradicionais. Mas, as muitas experiências estudadas e analisadas por diversos pesquisadores mostram que a maioria delas não apenas conseguiu sobreviver, como tiveram um relativo crescimento e sucesso econômico.

A rápida avaliação realizada aqui sobre as ERTs considerou, sobretudo, o fato inusitado de sua criação, ou seja, trabalhadoras e trabalhadores que de maneira autônoma recuperaram seus postos de trabalho, muitas vezes resistindo à truculência do aparato de segurança estatal, e que reformularam suas relações e condições de trabalho a partir da doutrina da autogestão. Não se trata da conquista de uma emancipação radical da classe trabalhadora, nem da abolição do trabalho abstrato e dos métodos tayloristas entranhados no sistema de produção capitalista. Mas, destacamos que nas dependências das ERTs houve uma ressignificação e amadurecimento da autogestão, proporcionando trabalho e renda e uma experiência diferenciada de gestão democrática para os trabalhadores, além de formação política. O modelo de gestão dos BPs das ERTs seguiu o mesmo caminho da gestão coletiva ou da autogestão.

Até o momento da redação deste artigo, o *Grupo de Estudios de Movimientos Sociales y Educación Popular* (GEMSEP), principal organização responsável pelo tratamento e quantificação de dados referentes dos BPs, apontava a existência de noventa e oito escolas institucionalizadas, sendo a maioria delas concentrada na cidade e província de Buenos Aires. O grupo não aponta o número de BPs sem nenhum grau de

institucionalização, contudo, indica o aumento expressivo de unidades escolares na província de Tierra del Fuego e na região sul da província de Buenos Aires. O número de estudantes pode variar em função da estrutura da escola, sendo o mais comum noventa estudantes, trinta para cada ano, em BPs que contam com um primeiro ano, um segundo ano e um terceiro ano.

### *Os Bachilleratos Populares argentinos*

Os BPs são descritos por Wahren (2020, p. 91) como “[...] escuelas públicas, populares y autónomas cuyas principales demandas son la obtención de títulos oficiales, el financiamiento integral y el reconocimiento de su especificidad por parte del Estado, sin que ello implique la pérdida de la autonomía política y pedagógica de dichas experiencias”.

O conceito de público adotado pelos BPs parte da crítica das intervenções dos organismos multilaterais, como o Banco Mundial, nas políticas educacionais, em especial nas de gestão da escola, em território latino-americano. Ainda que denominada de escola pública, por ser gerida com recursos públicos, a escola, nesse cenário, limita-se a um caráter não público, pois não se direciona aos interesses públicos, mas estatais. As intervenções dos organismos multilaterais acontecem como estratégia visando a implantação e normalização do neoliberalismo na reestruturação do capital em crise cíclica, sendo a escola responsável pela transmissão da ideologia dominante (LEHER; MOTTA, 1998) e pela certificação da força de trabalho que ficará disponível no mercado. O início da implantação das reformas educacionais neoliberais se deu nos governos de Fernando Henrique Cardoso no Brasil (1995-2002), e de Menem na Argentina (1989-1999), dentre outros governos latino-americanos.

Os BPs são críticos à política neoliberal e têm como um de seus intuitos o resgate do caráter público da escola, por meio de práticas político-pedagógicas contra-hegemônicas e emancipatórias, voltadas para os interesses de quem os sustentam (WAHREN, 2020), a classe trabalhadora.

A elaboração do projeto político-pedagógico dos BPs conta com o assessoramento de estudantes e pesquisadores extensionistas da Universidad de Buenos Aires (UBA) pertencentes à Cooperativa de Estudiantes e Investigadores Populares (CEIP), liderada pelos pesquisadores argentinos Roberto Elisalde e Marina Ampudia. A CEIP está voltada para o atendimento de projetos alternativos de educação popular de jovens e adultos.

De acordo com Novaes (2012), os extensionistas tiveram uma participação importante na reestruturação da classe trabalhadora argentina nos anos 1990 e após a crise de 2001, pois a assessoria dos extensionistas possibilitaram a aplicação de estratégias sólidas de resistência ao aparato de segurança estatal e de produção à medida que também se reestruturavam as relações de trabalho nas ERTs. Em síntese, o autor expõe como os processos de ocupação, resistência e produção podem ser potencializados na relação entre universidade e movimentos sociais, a exemplo do Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas (MNER).

Trazendo essa análise para o campo da educação, parece-nos oportuno, partindo do contexto latino-americano, evocar Dal Ri (2020, p. 95) quando afirma que

[...] a politização da educação tornou-se tarefa essencial para os intelectuais comprometidos com a classe trabalhadora. A academia também deve cumprir seu papel nesse quesito, não apenas disseminar e socializar o conhecimento produzido, mas também fomentar a crítica e a resistência às más políticas e aos maus governos, em especial no momento político difícil que estamos vivendo no Brasil, e em outros países da América Latina.

A politização da educação reside na práxis do desvelamento da escola enquanto reprodutora de determinada ideologia e relações sociopolíticas e, portanto, um passo necessário na recuperação da escola pública. No contexto dos BPs, a politização começa pela aplicação dos dispositivos de autogestão herdados das ERTs.

O conceito de popular que Wahren (2020) atribui aos BPs é complexo e carrega diversos fatores. Um deles é a opção pela educação popular como uma alternativa coletiva para a construção de um poder popular, conferindo à escola o papel de importante ferramenta para isso.

Para os integrantes da CEIP Roberto Elisalde e Marina Ampudia (2015), o popular dos BPs parte da resistência ao sistema educativo estatal que é voltado mais para os interesses do capital do que para os da classe trabalhadora. Desse modo, instauram-se processos de alfabetização não-formais de jovens e adultos dirigidos pelas próprias organizações sociais. Os autores (2015) também argumentam que as representações de poder popular entranhados nos movimentos sociais e nos mecanismos de autogestão das ERTs influenciou em alguma medida a concepção de *popular* adotada pelos BPs.

En los movimientos sociales de desocupados o en las fábricas recuperadas en Argentina (con sus reivindicaciones más inmediatas, sea la tierra, el trabajo o más educación) la autogestión es presentada por algunos de sus protagonistas, como un paso para favorecer la construcción de poder popular y lograr transformar la sociedad capitalista. Estos objetivos son explicitados en enunciados que van desde *la necesidad de transformar la realidad, crear un camino al socialismo* o como *la preparación para una sociedad emancipada*; es decir, las metas anunciadas son ciertamente semejantes entre muchos de ellos. (AMPUDIA; ELISALDE, 2015, p. 163-164)

Objetivos atribuídos aos BPs como luta anticapitalista, construir um caminho para o socialismo e conseguir a emancipação social são frequentemente apresentados no artigo de Ampudia e Elisalde (2015) e pela CEIP, sobretudo na expressão de dados empíricos coletados pelos autores argentinos. Por outro lado, questionamos a limitação da educação popular para, por si mesma, atingir esses fins, já que a educação, em geral, expressa e reproduz as relações socioeconômicas vigentes na sociedade.

A literatura com maior representatividade na tradição da educação popular é a de Paulo Freire e sua proposta de educação dialógica. Assim, outro ponto a ser considerado é que, respeitando a linha freireana, os documentos da CEIP (2004) e as principais menções de Ampudia e Elisalde (2015) se limitam à crítica das políticas neoliberais que resultaram no desemprego massivo na Argentina e nas políticas educacionais excludentes, responsáveis por elevadas taxas de analfabetismo e de abandono escolar por parte de jovens e adultos.

Ainda que limitada no que tange a fins como a luta de classes, e por consequência à superação do sistema capitalista, a opção popular diz muito sobre a relevância dos BPs na elaboração de um projeto político-pedagógico capaz de incluir os agentes envolvidos no processo educativo na contramão das imposições de organizações internacionais como o Banco Mundial.

Por fim, o conceito de *autónoma* citado por Wahren (2020) faz referência à independência dos BPs aos requisitos estatais e à elaboração do seu próprio projeto político-pedagógico, ainda que essas escolas reivindiquem verbas do Estado para o financiamento de suas atividades, mediante o cumprimento de algumas exigências, tais como o desenvolvimento de um currículo básico com base nas competências exigidas pelo *Ministerio de Educación*.

A autonomia tem como ponto de referência a independência das ERTs, no que diz respeito ao processo de organização do trabalho com base nos princípios da autogestão. Um exemplo disso é a organização do BP da empresa recuperada Industrias Metalúrgicas y Plásticas Argentina (IMPA) realizada com assessoria da CEIP em conjunto com os trabalhadores da fábrica, também alunos da escola. Carri *et al.* (2016, p. 216-225) detalham o currículo elaborado para o BP da IMPA, a princípio composto por oficinas (*talleres*) temáticas divididas em três módulos, um para cada ano, e tendo o cooperativismo como um de seus eixos.

Primeiro ano:

- a) El cooperativismo: la importancia de lo grupal y de la solidaridad. Problematización del individualismo y la competencia en el mundo del trabajo y de la educación. Noción de cooperativa;
- b) Nociones de Economía Social y Solidaria, Economía Popular y Autogestión: la formación de una cooperativa;
- c) Experiencias cooperativistas en Argentina durante el siglo XX: estudio de diferentes casos de cooperativas de trabajo;
- d) Las empresas y fábricas recuperadas: el trabajo autogestionado.

Segundo ano:

- a) El surgimiento del cooperativismo en el proceso de la 2da “Revolución Industrial”. Socialistas Utópicos. Primeras experiencias en Argentina siglos XIX y XX.
- b) Principales conceptos de una perspectiva marxista en relación al conflicto capital-trabajo: fuerza de trabajo, capital, relaciones de producción, medios de producción, mercancía, alienación y plusvalía.
- c) Noción de Economía, Mercado y Estado poniendo en tensión y problematizando la perspectiva liberal sobre el mundo del trabajo. El neoliberalismo en Latinoamérica desde una perspectiva política, económica y cultural. El neoliberalismo en Argentina y sus consecuencias sociales.
- d) Los Movimientos Sociales y las estrategias de poder popular en Latinoamérica: los casos del Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra de Brasil; el Movimiento Zapatista de México, Movimiento Campesino de Santiago del Estero y el Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas.

Terceiro ano:

- a) El trabajo asociado;
- b) Grupos y Equipos de Trabajo: roles, participación y organización. Experiencias de la Economía Social y Solidaria. El cooperativismo y el “Factor C”. Planificación Estratégica;
- c) Dimensiones de la conformación y funcionamiento de una cooperativa: puesta en práctica. Procedimientos de Autorregulación: dispositivo asambleario;
- d) Trabajo asociativo para la producción y la comercialización. Cadena productiva y redes productivas. Herramientas de gestión;
- e) Evaluación y sistematización de la experiencia.

Os componentes curriculares de cada BP podem ser alterados à medida que são diagnosticadas novas necessidades, e a assembleia geral de estudantes e docentes é o órgão principal de decisões, tal como na terceira característica que Dal Ri e Vieitez (2001) apontam nas EAs brasileiras.

La intención en los BB. PP. [Bachilleratos Populares] es trabajar desde el diálogo y problematizando aspectos de la realidad que involucran a los estudiantes con el espacio y con su estudio. Por eso, sumado a las materias convencionales de cualquier bachiller (Matemática, Lengua, Historia), se incorporan otras, tales como: Cooperativismo (materia que tiene que ver con los espacios donde están insertos muchos bachilleratos, es decir, cooperativas fábricas y empresas recuperadas), Desarrollo de las comunidades, Políticas sociales, Historia de la cultura, Relaciones del trabajo, Fundamentos de la educación popular. Estas materias intentan presentar una mirada crítica sobre la sociedad que muy pocas veces se aborda y se reflexiona en otros espacios educativos más tradicionales. Además, buscan construir con los estudiantes herramientas para pensar, desnaturalizar y transformar la realidad. Es desde ahí también que las marchas por reclamos puntuales del espacio o por adhesión a luchas docentes se vuelven una situación de aprendizaje (JANJETIC, 2018, p. 55-56)

O currículo dos BPs é, portanto, uma expressão de sua luta para transformar os espaços nos quais estão inseridos e, ao mesmo tempo, um princípio educativo que rege o projeto político-pedagógico de cada unidade escolar.

Quando o Estado cede à pressão pela institucionalização dos BPs, lança exigências visando uma normalização da escola nos moldes do sistema de ensino convencional argentino em detrimento da proposta inicial dos BPs de formação política (JANJETIC, 2018). Isso significa que a institucionalização, à medida que amplia a capacidade do BP para suprir suas necessidades materiais por meio da concessão de recursos financeiros pelo Estado, também compromete a autonomia da escola.

Wahren (2020) explica que a luta de diretores, professores e alunos de BPs, junto com os movimentos sociais, impõem suas exigências ao Estado, concebendo-o como financiador de suas atividades, mas não como elaborador de seu projeto político-pedagógico.

[...] en ningún caso el Estado ha reconocido de manera integral la autonomía político-pedagógica de estas escuelas populares. Esto implicaría, según hemos podido reconstruir por medio de las entrevistas y las observaciones realizadas, el reconocimiento de las siguientes dimensiones (muchas de las cuales se aplican de hecho aunque el Estado no las reconozca): a) un currículo y didácticas propias; b) las pedagogías y didácticas de la educación popular; c) los equipos pedagógicos por curso con sus salarios correspondientes (*parejas pedagógicas*); d) el nombramiento de educadores populares más allá de su título habilitante; e) financiamiento regular e integral de las experiencias



educativas (salarios para todos los educadores, infraestructura, becas, equipamiento, etcétera); f) las formas de validación pedagógica en los términos de las propias experiencias y su marco de acción territorial; g) un espacio colectivo de coordinación político-pedagógico que realiza las tareas que ordinariamente cumplen los equipos directivos de las escuelas tradicionales; h) las asambleas de estudiantes y docentes como espacio máximo de decisión de las escuelas populares autogestionadas. (WAHREN, 2020, p. 102)

Os movimentos sociais têm contribuído para com o fortalecimento dos mecanismos democráticos internos e externos dos BPs, nas lutas e reivindicações para que o Estado reconheça não somente sua função social, mas suas especificidades integralmente. Uma das medidas adotadas para tanto é a alocação de militâncias dos movimentos sociais nos BPs, proporcionando parcerias que favorecem não apenas a luta dos BPs por reconhecimento com todas as suas especificidades, mas também imprimindo em algumas escolas características dos movimentos sociais e por diversas vezes tornando-as pontes de acesso de novos militantes para os movimentos.

### ***Formação, Titulação e Estado***

O cumprimento das exigências para o reconhecimento dos BPs, colocadas pelo Estado, não são o único desafio que em maior ou menor medida compromete a integridade de seu projeto político-pedagógico. Quando o desenho institucional dos BPs foi reconhecido e eles passaram a fornecer títulos de conclusão do ensino secundário, ampliou-se o interesse dos estudantes pela titulação, de modo a muitas vezes ofuscar sua proposta formativa.

[...] si bien hay un núcleo de ideas no siempre compartidas por todos *los profes*, con heterogeneidades y conflictos, se puede recortar una serie de cuestiones que buscan la transformación del espacio local o las relaciones próximas, elemento que no constituiría en principio un deseo de formar *militantes* sino *sujetos críticos* que asuman sus *responsabilidades* en los contextos que están insertos. Crear una escuela y estar insertos en vínculos y políticas con el Estado, sumado a la llegada de los *adolescentes* al *Bachi* produce replanteos en torno al para qué de la acción educativa. En este contexto, estos *nuevos/otros* estudiantes y sus modalidades de participación generan tensiones entre los militantes y docentes, en relación a su proyecto *político pedagógico*: ser dadores de títulos o de becas, ser un espacio abierto a todos o seleccionar quiénes continúan, consensuar un proyecto propio, la formación de un sujeto *crítico* o *militante*, *procesos de organización barrial*. A la vez, estos militantes y docentes se ven inmersos en las tareas y discusiones en torno a *lo escolar*: pasar faltas, notas, hacer los títulos, evaluar, decidir quién pasa o no de ciclo, etc. (GARCÍA, 2017, p. 150, grifos do autor)

As reflexões de García (2017) sobre as temáticas da titulação e inclusão do jovem e do adulto marginalizado de volta ao espaço escolar destacam uma debilidade da construção do projeto político-pedagógico dos BPs por vias dialógicas: há conflitos de interesse não apenas entre a proposta de formação política dos BPs e a proposta do Estado de normalização da escola nos moldes do sistema educativo tradicional, mas também na busca de estudantes condicionados por exigências do mercado por titulação independente da referida proposta dos BPs.

Na configuração de unidades educacionais autogerenciadas, a originalidade dos BPs reside na proposta formativa que essencialmente engloba a *formação política*, ponto indiscutível nas exigências dos BPs pelo reconhecimento. A formação política nos BPs se dá de várias maneiras: pelo conteúdo abordado nas

aulas, pela mediação da escola no acesso de estudantes aos movimentos sociais, sindicatos e demais entidades políticas, e pela participação na gestão do espaço educativo, sendo esta última o ponto central de nossa discussão.

A participação na gestão do espaço educativo é o que culmina no que Mészáros (2008) classifica como *educação continuada*, categoria que Ampudia e Elisalde (2015) utilizam para explicar a participação de estudantes, professores e de toda equipe dos BPs em sua gestão, sendo esse processo constitutivo da formação que vai além dos três anos de trajetória educativa formal de um BP.

A autogestão 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)

Discutindo a educação continuada em Mészáros (2008), Santos e Bertoldo (2016) explicam que esta assume a função de mobilização enquanto instiga a participação do sujeito que deixa a condição de cognoscível para vir a ser cognoscente. No contexto dos BPs, Gomes e Dal Ri (2023) apontam que a educação continuada se manifesta no retorno de egressos para as escolas a fim de exercerem atividades como professores, coordenadores, preceptores, auxiliares etc., bem como outras formas de politização que se manifestam para além dos muros da escola, a exemplo da adesão aos movimentos sociais, partidos políticos de esquerda e sindicatos.

O Educador 1 (2022) sugere que o processo formativo dos BPs deve ser discutido a começar pelo aproveitamento dos espaços educativos do BP, antes mesmo de outros aspectos formativos, isso porque logo quando os BPs abriam as portas para públicos mais diversos, muitos estudantes os buscam com a única finalidade de concluir o ensino secundário e obter a respectiva certificação, sem saberem de fato qual a proposta do Bachillerato Popular.

Yo trato de construir una mirada sobre la trayectoria educativa de los estudiantes en los Bachis Populares. Yo siempre trato de plantear que no debería de poder ingresar a un Bachi Popular un estudiante nuevo en el tercer año, que únicamente podría pasar al tercero alguien que haya cursado por lo menos el segundo año del Bachi. Idealmente primero, segundo y tercero. Si vos te anotás em el tercer año no vas entender que es una asamblea, ni para que sirve la asamblea. Todos los espacios colectivos pierden el sentido. Es muy difícil que vos te apropiés de los espacios colectivos en un cuatrimestre. Es más posible que vos te apropiés de estas herramientas por lo menos en un espacio de dos años. Entonces lo que nosotros vamos a hacer es *¡che!* en los Bachis Populares anotemos estudiantes en el primero y que la mitad del segundo sea de estudiantes nuevos, no más, porque si tiene muchos estudiantes nuevos en el segundo si cambia la composición de la cursada. (EDUCADOR 1, 2022)

A proposta do Educador 1 (2022) compõe um programa mais amplo em desenvolvimento na UTEP, sindicato que demonstra interesse nos BPs por muitas razões, sendo a principal delas a difusão da Economia Popular.

Vincular os BPs à UTEP e a penetração de seus quadros diretivos em órgãos estatais (a exemplo da Educadora 2, coordenadora do BP Raymundo Gleyzer e membro da direção de experiências comunitárias do Ministerio de Educación) é uma das estratégias centrais de fortalecimento dos dispositivos internos dos BPs no que tange aos processos formativos por meio de seu currículo alternativo e da democratização da gestão escolar. O mesmo ocorre com a reivindicação de recursos materiais do Estado para a manutenção das atividades, dado que muitos BPs, mesmo institucionalizados, não contam com verbas estatais, e trabalham com recursos muito limitados (EDUCADOR 1, 2022, EDUCADORA 2, 2022).

O direcionamento político dos BPs conflui com o do ME, que o concebe como espaço a ser apropriado pela classe trabalhadora, e suas políticas criadas e executadas pela e para a mesma, isso porque o Movimiento reconhece no estado burguês um potencial difusor da ideologia dominante. O programa do ME não aponta um possível definhamento do Estado, mas a alteração de seu caráter quando tomado pela classe trabalhadora. Vale recordar que na lista de exigências dos movimentos sociais e das direções dos BPs o Estado é unicamente fiador de suas atividades, mas não influenciador em seu projeto político-pedagógico (LONGA, 2019, WAHREN 2020).

Em *A ideologia alemã*, Marx e Engels (2007, p. 47) sustentaram a tese central de que “As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes”, sendo o Estado Moderno um aparelho da estrutura de dominação da burguesia sobre a classe trabalhadora.

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 [idealista] 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. (MARX; ENGELS, 2007, p. 47)

Quando os BPs apoiados pelo ME direcionam seus esforços para a edificação de uma escola que contraria o modelo de escola tradicional instituído pelo Estado representante da ordem burguesa, sua proposta de formação assume uma função contra-hegemônica que se inicia pela ressignificação do espaço escolar, dando voz aos oprimidos e descentralizando as relações de poder tradicionalmente concebidas nos moldes do sistema de produção capitalista.

O embate entre BPs e o Estado se manifesta não apenas por exigências impostas para as escolas que se iniciam pela normalização curricular nos moldes do da escola tradicional. Essa exigência é superada com relativa facilidade, pois, além do currículo base, os BPs também podem trabalhar com disciplinas alternativas, sendo algumas delas ministradas em forma de oficinas. Mas, o financiamento estatal é limitado

aos salários docentes<sup>4</sup> com um valor regulamentado para cada escola de acordo com sua estrutura, sem que sejam considerados outros gastos. Desse modo, o funcionamento dos BPs fica limitado ao uso das verbas com os salários docentes, e outras despesas, como o pagamento de alugueis dos edifícios e de alguns dos custos operacionais de maior emergência e sustento de outras atividades, como as oficinas ficam sem verbas. Desse modo, em geral, os recursos destinados aos salários são utilizados para manter as atividades dos BPs (EDUCADOR 1, 2022, EDUCADORA 2, 2022, EDUCADORA 3, 2022).

De acordo com Ampudia e Elisalde (2015), sempre houve intensa discussão sobre a questão da institucionalização dos BPs em virtude da burocracia estatal. De um lado, o empenho dos governos Alfonsín e Menem, orientados pelas políticas do Banco Mundial, não puderam atingir as metas de alfabetização dos públicos jovem e adulto, legando às gestões subsequentes um déficit educacional em cifras que superavam os cinquenta por cento de analfabetos funcionais; de outro, surgiram propostas alternativas como a dos BPs nos marcos da educação popular que indicavam a possibilidade de atingir metas ousadas de alfabetização.

Um ponto central dessas discussões reside na proposta de institucionalização que, embora permita a certificação, não garante as verbas integrais para a implantação do projeto formativo dos BPs. Com efeito, 2015 foi um ano marcado pelas eleições para a Província de Buenos Aires e para a Cidade de Buenos Aires, com a vitória de partido conservador na região que concentra a maior parte dos BPs argentinos. Nesse momento, o governo deixou de reconhecer novos BPs, ao passo que muitos deles em processo de institucionalização contavam com apoio de BPs já institucionalizados. Com a necessidade de se manter unidades escolares sem verbas próprias, com recursos destinados para outras unidades, seu funcionamento foi garantido, ainda que precarizado, para manter os alunos amparados.

Quando el PRO [partido de direita *Propuesta Republicana*] gana las elecciones en ambas jurisdicciones dejaron de reconocer Bachis en las dos jurisdicciones. No hacía falta ser piola para diferenciarse del otro ya que directamente invisibilizaba las propuestas. Y más, en la Ciudad de Buenos Aires no hay una mesa de diálogo con la gestión de la ciudad hace cinco años más o menos. En los Bachis no hay reconocimientos nuevos, no se los atienden, nada. (EDUCADOR 1, 2022)

A Educadora 5 (2022) e o Educador 6 (2022), lotados em um BP não institucionalizado e que, portanto, não conta com recursos estatais, vivenciam essa realidade. Trata-se do BP Trama XXI fundado em 2018 na Cidade de Buenos Aires e que até o momento desta investigação atuava como um apêndice do BP Raymundo Gleyzer (institucionalizado), do qual recebia recursos financeiros para fornecer títulos e arcar com custos operacionais.

Salientamos que o uso do salário docente para arcar com os custos operacionais dos BPs não é um consenso entre os docentes, embora uma decisão usualmente referendada nas assembleias enquanto única alternativa para manutenção dos BPs. A Educadora 3 (2022) sugere um aprofundamento das discussões, de modo que outras organizações vinculadas aos BPs, como os movimentos sociais, pautem a manutenção das escolas para que os docentes possam ser remunerados.

Es una discusión que hicimos hace muchos años y que es necesario revisarla, pienso yo, pues cuando fueron creados los Bachis la situación económica de las personas y del país eran diferentes. En este momento se resolvió que los salarios docentes que es el único reconocimiento que nos da el Estado se utilice para pagar el sostenimiento del espacio. El espacio donde funciona el Bachi es un espacio alquilado, no es un espacio propio,

también tenemos los impuestos y todos los gastos diarios, y todo eso se gestiona con estos salarios docentes que reconoce el Estado. También es cierto que el Movimiento Evita y la organización del Raymundo Gleyzer cuando recaudan fondos de otros lugares también aporten caso se necesite algo puntual, pero en general se sostiene con estos salarios. (EDUCADORA 3, 2022)

O que a luta dos movimentos sociais não alcançou é uma maneira de garantir recursos a médio e longo prazos para sanar as necessidades materiais para a subsistência dos BPs, estando cada vez mais justificada a exigência de que o Estado assuma a função de agente provedor desses fundos (AMPUDIA; ELISALDE, 2015, WAHREN, 2020).

Trata-se de uma luta estagnada, pois tanto a outorga de títulos quanto os salários docentes limitados compreendem uma relação de troca que, por um lado, garantem a subsistência dos BPs, mas, por outro, é uma alternativa que se soma com outras em prol do cumprimento de metas de alfabetização e titulação impostas pelo Banco Mundial, mas que à sua maneira fracassaram. Em outras palavras, a atuação dos BPs tal como se apresenta cumpre a função predeterminada para o Estado.

Analisando a constituição do Estado desde os Celtas, Gentis e Germanos, Engels (2019) afirma que, mesmo criado por suas próprias civilizações correspondentes, nas sociedades de classes, em constantes contradições, o Estado sempre tendeu a um estranhamento com as classes dominadas, atuando nos interesses de manutenção da ordem por parte das classes dominantes.

O Estado, portanto, de modo algum é um poder imposto de fora à sociedade; tampouco é a *efetividade da ideia ética, a imagem e a efetividade da razão*, como afirma Hegel [em *Grundlinien der Philosophie des Rechts*]. É, muito pelo contrário, um produto da sociedade em determinado estágio de desenvolvimento; é a admissão de que essa sociedade se enredou em uma contradição insolúvel consigo mesma, cindiu-se em antagonismos irreconciliáveis e é incapaz de resolvê-los. Porém, para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos conflitantes, não consumam a sociedade e a si mesmos em uma luta infrutífera, tornou-se necessário um poder que aparentemente está acima da sociedade e visa abafar o conflito, mantê-lo dentro dos limites da *ordem*; e esse poder, que é oriundo da sociedade, mas colocou-se acima dela e tornou-se cada vez mais estranho a ela, é o Estado. (ENGELS, 2019, p. 157)

A lógica do Estado estranhado às classes dominadas manteve-se logo que foi concebido no interior das sociedades de classes. No contexto dos BPs argentinos, seu papel regulador não foi alterado, somente esteve por vezes menos, por vezes mais estranhado à medida que penetrado, mas sempre preservando a ordem vigente. Mesmo que as direções dos BPs e movimentos sociais, que participam em alguma medida do governo, manifestem interesse em antagonizar o caráter regulador do Estado (AMPUDIA; ELISALDE, 2015), não consta nos programas e macroprojetos elaborados para os BPs qualquer menção a medidas a serem tomadas para a superação da lógica de controle do Estado, o que também dificulta uma proposta efetiva para a superação da contradição entre titulação e formação.

Os educadores entrevistados admitem que decretar a obrigatoriedade das disciplinas e oficinas alternativas que trazem a formação política tem sido a única via para garantir uma adesão massiva dos alunos, pois muito participam dos circuitos pedagógicos motivados pelas notas. Porém, a formação compreendida pelos BPs está muito longe de limitar-se à frequência, realização de atividades e obtenção de notas em avaliações. Retomando a proposta inicial dos BPs nas ERTs, que tinha a finalidade de formar recuperadores para a práxis cotidiana, nos demais BPs é valorizada a participação de estudantes egressos na gestão da

escola, aprimorando seu espaço em diversos aspectos (EDUCADOR 1, 2022, EDUCADOR 4, 2022, EDUCADOR 6, 2022).

A formação nos BPs, portanto, é mensurada pela maneira como a trajetória educativa influencia a percepção do estudante sobre o contexto no qual se encontra inserido (EDUCADORA 3, 2022) e por sua mobilização, ou seja, seus esforços para a transformação dessa realidade. Assim, o estágio atual dos BPs é de fortalecimento de seus dispositivos democráticos internos para formação científica e política, com auxílio dos movimentos sociais, alguns sindicatos, como a UTEP, mas sem grandes perspectivas em curto prazo para o recebimento de auxílio do Estado para o custeio de uma estrutura mais arrojada.

### ***As discussões em andamento do Movimento Evita sobre os Bachilleratos Populares***

Nas discussões protagonizadas pelo ME sobre os BPs, nas direções de algumas escolas e em alguns arquivos da UTEP, analisamos o projeto do Movimento sintetizado nos seguintes itens:

1. A reivindicação pelo reconhecimento dos BPs pelo Estado de modo que também considere suas particularidades, tendo sua autonomia assegurada nos termos legais correspondentes;
2. O fortalecimento de seus dispositivos internos, para que possam atender públicos diversos cujo acesso ficaria inviável em virtude dos horários, trabalhos domésticos (que em maior intensidade prejudicam as mulheres mães) e bolsas de permanência dos estudantes limitados pela falta de recursos materiais;
3. O fim da interferência do Estado no currículo, formação e gestão, permitindo que os BPs fortaleçam as relações escola-bairro/escola-fábrica em detrimento das demandas estatais por resultados quantificáveis determinados por agências como o Banco Mundial;
4. A viabilização do macroprojeto da UTEP que define os BPs como escolas que constituem um programa mais amplo de economia popular e de reorganização da classe trabalhadora, perpassando uma nova concepção de sistema educacional;
5. A gestão baseada na participação de todos os sujeitos afetados pelo BP, internos e externos;
6. O desenho curricular e sua execução baseados nas realidades de cada BP e nos princípios dialógicos e de problematização que norteiam o seu formato;
7. Ênfase na formação política com base na participação de alunos/as egressos da gestão da escola, de modo que a formação não se limite em três anos de curso, mas tendo continuidade em manifestações que além da escola podem estar na criação e fortalecimento de cooperativas, sindicatos etc.;
8. O aproveitamento da escola como potencial via de acesso do estudante para o movimento social, não configurando, porém, uma obrigatoriedade.

Esses oito itens correspondem a pautas por direções de BPs, pela CEIP, por movimentos sociais e por sindicatos como a UTEP. O ME em especial aponta contribuições para todos eles e se soma na luta dos BPs, havendo maior interesse no oitavo item, algo muito usual por parte dos movimentos sociais que

assumem Bachilleratos Populares, tanto na direção quanto na incorporação de docentes em unidades escolares com as quais não têm vínculo direto.

O posicionamento do ME em seus BPs, de acordo com a Educadora 3 (2022), o Educador 4 (2022) e o Educador 6 (2022), é mais aberto no que toca ao possível ingresso de estudantes no Movimiento, mas ao mesmo tempo muito claro sobre essa intencionalidade.

Cuando cada estudiante entra, nosotros le comentamos que es un BP que pertenece a este movimiento político y social, pero es una puerta que dejamos abierta, no es obligatorio participar. [...] Si eso después lleva aquel estudiante que se quiera comprometer y participar del Movimiento Evita o seguir participando del bachiller una vez egresado, que sucede mucho, buenísimo, y si no, no, no es una obligación. (EDUCADOR 6, 2022)

De acordo o Educador 6 (2022), esse é um debate que também se aprofunda pedagogicamente no BP em que atua como professor e coordenador, sendo esta uma orientação dada pelo ME antes mesmo da discussão ser posta em assembleia, ou seja, mesmo que proporcione uma abertura, sua atuação não é pautada pelas assembleias.

[...] la educación política está en las clases, o sea, pedagógicamente estamos orientados a una educación que te haga cuestionar tus condiciones materiales, entender la coyuntura política. En *Espacio de Educación Popular*, [disciplina] que doy yo, hacemos un abordaje en el cual intentamos que nuestra población investigue, entienda en que jurisdicción está, qué movimiento político gobierna en esta jurisdicción, qué tipos de políticas públicas hace [...] esa concientización de la política en el espacio educativo. (EDUCADOR 6, 2022)

Uma das reivindicações dos BPs mais pautadas pelo ME que também está em convergência com a lista de exigências analisada por Wahren (2020) é a supressão integral dos gastos de natureza pedagógica e administrativa inerentes ao funcionamento das escolas.

Os professores e coordenadores entrevistados recordam que até o presente momento o Estado repassa salários para um docente correspondente a cada disciplina do currículo base, mas desconsidera as duplas pedagógicas e os gastos de natureza administrativa, condicionando o funcionamento dos BPs a uma resignificação desses salários para que possa cobrir os gastos administrativos (EDUCADOR 1, 2022).

Quando o ME e os BPs reclamam verbas para o financiamento integral das escolas evidenciam em sua luta questões humanistas de dignificação dos sujeitos que delas fazem parte. Por outro lado, Ampudia e Elisalde (2015) afirmam que as ERTs que deram espaço para o surgimento dos primeiros BPs os planejaram como *um passo para favorecer a construção de poder popular, conseguir transformar a sociedade capitalista*, superar o trabalho abstrato e de outras determinações do sistema capitalista no processo laboral. Os BPs das ERTs visam esse tipo de formação.

Enquanto os demais custos dos BPs não são reconhecidos pelo Estado, seus trabalhadores ficam dependentes de outras fontes de renda, não porque o trabalho no BP seja uma forma de lazer sobre a qual o educador despense seu tempo de ócio, mas porque dele não é extraída a remuneração para a sua subsistência. Tendo outros custos a suprir, não resta alternativa aos BPs senão redefinir os fundos direcionados aos salários docentes para custear as atividades, o que condiciona os docentes ao trabalho

gratuito e, muitas vezes, por falta de possibilidades de custear os gastos administrativos, sobrecarregam docentes e demais auxiliares, que desempenham outras tarefas fora de seu campo.

Sobre as conquistas dos BPs, reiteramos a luta constante pela autonomia, que ganha significados mais concretos quando debatida a partir dos movimentos sociais e dos sindicatos. A questão da autonomia, ainda que complexa, manifesta-se no currículo alternativo dos BPs, e de forma mais concisa na elaboração dos cronogramas da trajetória educativa formal dos estudantes. A elaboração dos cronogramas passa pelas assembleias e usualmente tem como principal parâmetro as necessidades dos estudantes em virtude de suas condições, muitas vezes de trabalhadores inseridos na economia popular. Esses cronogramas, portanto, visam possibilitar a recuperação de aulas perdidas em virtude de trabalhos temporários e bicos realizados anteriormente, além de horários flexíveis que permitam aos estudantes frequentarem as aulas no período noturno e em algumas situações em horários especiais adaptados para mulheres mães que estão inseridas em uma condição laboral mais específica (EDUCADOR 1, 2022, EDUCADORA 2, 2022, EDUCADORA 5, 2022).

Outra possibilidade que tem sido explorada em muitos BPs é o uso exclusivo das sextas-feiras para a recuperação de aulas perdidas, reforço escolar, aprimoramento dos estudos e orientação dos docentes.

Como estrategia pedagógica para no llegar a quedarse libre, desde estos BB. PP. estudiados, se les va proponiendo a los estudiantes recuperar y participar de clases de apoyo los viernes. Esta instancia colabora en la posibilidad de ponerse al día con las materias más afectadas, recuperar trabajos prácticos y, por sobre todo, no desvincularse y poder revertir la situación de las faltas.

El espacio de los viernes también es visto por los estudiantes como una característica de la facilidad del B. P. [Bachillerato Popular]. Un comentario que aparece en varios de los relatos [de alunos de BPs] es que los BB. PP. son más fáciles porque hay un día menos de cursada. Para muchos, los viernes solo son eso: un día menos. Para otros, en cambio, los viernes se transforman en un pilar para poder continuar. [...] Muchos estudiantes también usan el espacio de los viernes para ir a estudiar, para realizar los trabajos con otros compañeros o con la compañía de los docentes, para tenerlos como guía o ayuda frente a diferentes obstáculos. (JANJETIC, 2018, p. 90)

Trata-se de uma proposta bastante original, mesmo quando comparada com os avanços mais modernos das escolas convencionais estatais de jovens e adultos nos bairros menos excludentes da Cidade de Buenos Aires e de toda Argentina. O Educador 1 (2022) argumenta que antes mesmo dos BPs mostrarem alguma originalidade com um projeto político-pedagógico arrojado, a inclusão de jovens e adultos marginalizados do sistema educativo convencional e inseridos em outro para suas faixas etárias nunca ocorreu de fato, pois a escola convencional estatal nunca considerou as peculiaridades desses públicos, desde as necessidades materiais que antecedem o acesso à escola até uma abordagem de cunho educacional que leve em conta suas subjetividades.

Em suma, o primeiro ponto a se considerar é o acesso do jovem e do adulto ao espaço escolar e, logo em seguida, sua visibilidade enquanto sujeito de especificidades que educa e se educa não somente durante as aulas, mas também no processo gestor dos BPs e no que pode construir depois de findados os três anos de trajetória educativa formal.



### Conclusão

Por meio desta pesquisa pudemos analisar as contribuições do Movimiento Evita, da Argentina, para Bachilleratos Populares utilizando como procedimentos as pesquisas bibliográfica e documental e a coleta de dados empíricos realizada através de entrevistas com seis educadores militantes do Movimento, cinco dos quais participantes de dois BPs geridos pelo ME e um articulador de projetos educacionais na UTEP, principal sindicado ao qual se vinculam os militantes do Movimiento.

A relação entre os BPs e os movimentos sociais não são bem descritas nos documentos institucionais das escolas, sendo este um dado que só pode ser obtido diretamente de seus profissionais e alunos. Dessa maneira, há apenas estimativas do número de BPs tutelados por movimentos sociais, cifra que para o Educador 1 (2022) se aproxima de cinquenta por cento dos BPs reconhecidos e não reconhecidos e, de acordo com o Educador 1 (2022) e a Educadora 2 (2022) cinco até então pertenciam ao Movimiento Evita, havendo maior visibilidade do ME no BP Raymundo Gleyzer. O BP Raymundo Gleyzer foi responsável pela criação do BP Trama XXI, também tutelado pelo ME, e que até o presente momento não se encontra institucionalizado.

Observar o surgimento do BP Trama XXI, apoiado pelo BP Raymundo Gleyzer e pelo ME, nos permite compreender o interesse expansivo do Movimiento pelos BPs em geral, sobretudo nas regiões centro-sul e sul da Cidade de Buenos Aires, onde se encontram os bairros mais pobres da cidade e onde o ME concentra a maior parte da militância local e de potenciais militantes. Nesse cenário, os BPs desempenham um papel de extensão da luta do ME, justificando o oitavo item do supracitado projeto do Movimiento Evita para os BPs argentinos. Isso significa que não é apenas o ME que contribui para o desenvolvimento dos BPs, mas que os BPs também contribuem para a expansão e desenvolvimento do Movimiento.

A extensão do campo de atuação dos BPs das fábricas recuperadas para outros espaços e a institucionalização de seu formato permitiu a ampliação de seu público e a construção de um espaço escolar para as camadas populacionais por ele atendidos. A outorga de títulos não redirecionou os BPs à mesma busca que se dá nas escolas convencionais estatais, pois o ME manteve seu objetivo de proporcionar uma formação científica e política aos alunos.

A participação do ME está sendo fundamental para o reavivamento do caráter político da educação já experimentada nos primeiros BPs das ERTs, além de incrementar seu projeto político-pedagógico com elementos do próprio Movimiento, como a Economia Popular e a participação na gestão da escola de forma orgânica, como se dá no ME por seus militantes.

Até a redação deste texto, os BPs contam com menos de vinte anos de existência e dezesseis dos primeiros reconhecimentos formalmente expressos na lei. Novas perspectivas sobre a função social dos BPs ainda devem ser discutidas a partir de novos elementos, tais como a participação de movimentos sociais como o ME e de sindicatos como a UTEP na elaboração de projeto político-pedagógico que de forma mais ampla venha a contribuir para com a formação científica e política dos sujeitos envolvidos no desenvolvimento do espaço escolar.

**Referências:**

- 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.
- 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**. CABA: Investigación Educativa, 2015. p. 91-106.
- 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.
- COOPERATIVA DE EDUCADORES E INVESTIGADORES POPULARES (CEIP). **Documentos**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2004.
- CTEP. **Nació la UTEP**. (2019). Disponível em: <https://ctepargentina.org/nacio-la-utep/>. Acesso em 13abr. 2023.
- DAL RI, N. M. Política, educação e trabalho docente: qual compromisso ético-político? **Labor**, v. 1, n. 23, p. 93-112, 2020.
- 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.
- ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**: em conexão com as pesquisas de Lewis H. Morgan. Tradução: Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2019.
- 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.
- 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.
- GOMES, M. C. O. **Projeto educacional do movimento evita da argentina para os bachilleratos populares e oficinas de educação popular**: gestão e formação política. Marília, 2023. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Filosofia e Ciências – Universidade Estadual Paulista, UNESP, 2023.
- GOMES, M. C. O; DAL RI, N. M. Autogestão, formação e educação continuada nos bachilleratos populares argentinos. **Revista Gesto-Debate**, v. 7, n. 1, p. 97-106, 2023.
- GRABOIS, J.; PÉRSICO, E. **Trabajo y organización en la economía popular**. 3ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CTEP, 2017.
- HENRIQUES, F. C. **Autogestão em empresas recuperadas por trabalhadores – Brasil e Argentina**. Florianópolis: Insular, 2014.
- JANJETIC, M. B. **“En el Bachi te dejan ser”**: Trayectorias educativas en Bachilleratos Populares. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: La Crujía, 2018.
- LEHER, R.; MOTTA, F. C. P. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização**: a educação como estratégia do Banco Mundial para alívio da pobreza. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.
- LONGA, F. **Historia del Movimiento Evita**: la organización social que entró al Estado sin abandonar la calle. Buenos Aires: Siglo XXI, 2019.
- 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, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martonaro. Texto final: Rubens Enderle]. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2ª ed. [Tradução de Isa Tavares]. São Paulo: Boitempo, 2008.

NOVAES, H. T. **Reatando um fio interrompido**: a relação Universidade Movimentos Sociais na América Latina. São Paulo: Expressão Popular (Fapesp), 2012.

REBÓN, J. Las empresas recuperadas por sus trabajadores en Argentina. **Cuadernos de Relaciones Laborales**, v. 24, n. 2, p. 149-172, 2005.

SANTOS, S. C. M.; BERTOLDO, E. Mézszáros e seus contributos para a educação: algumas reflexões. **Germinar**: marxismo e educação em debate, Salvador, v. 8, n. 1, p. 147-156, 2016.

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.

UTEP. **Nuestro sindicato**. (2022). Disponível em: <https://utep.org.ar/nuestro-sindicato>. Acesso em 14 abr. 2023.

WAHREN, J. Bachilleratos populares en Argentina: Educación desde los movimientos sociales. **Revista de Ciencias Sociales**, v. 33, n. 47, p. 89-109, 2020.

---

### Notas

<sup>1</sup> Especialista em Metodologia do Ensino da Língua Inglesa pelo Instituto Pedagógico de Minas Gerais (IPEMIG). Mestrando em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", (UNESP/Marília). Estudante do Grupo de Pesquisa Organizações e Democracia (UNESP/MARÍLIA) (dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/0817566490116925); Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1723418761038674>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7039-1137>. E-mail: [mikegd1@hotmail.com](mailto:mikegd1@hotmail.com).

<sup>2</sup> Professora Adjunta Livre-Docente III da Universidade Estadual Paulista (UNESP) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da UNESP, Campus de Marília. Líder do Grupo de Pesquisa Organizações e Democracia (UNESP/MARÍLIA) (<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/0817566490116925>). Editora do periódico OR&DEMO e Bolsista PQ do CNPq nível 1. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0079401220807071>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3000-2280>. E-mail: [neusamdr@terra.com.br](mailto:neusamdr@terra.com.br).

<sup>3</sup> *Trabajo en blanco* se refere ao vínculo empregatício com registro em carteira em que o trabalhador, contratado por um empregador, goza de direitos nos marcos da legislação argentina.

<sup>4</sup> Os salários docentes são regulamentados na legislação correspondente de cada escola. Na Cidade Autônoma de Buenos Aires, os BPs são regidos pela lei das Unidades de Gestión Educativa Experimental (UGEE) e na Província de Buenos Aires e demais províncias, majoritariamente pela lei dos Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) e pelo Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (Plan FinEs). Esses salários consideram o exercício de professores que ministram as disciplinas do currículo base e de apenas um professor por disciplina, ainda que os BPs sejam característicos pelas *parejas pedagógicas* (duplas pedagógicas), havendo dois professores ou mais ministrando aulas em cada disciplina, devendo pelo menos um ser academicamente habilitado e os demais não necessariamente (CABADO *et al.*, 2015).

Recebido em: 30 de maio 2023

Aprovado em: 13 de ago. 2023