

## AUTOGESTÃO, FORMAÇÃO E EDUCAÇÃO CONTINUADA NOS BACHILLERATOS POPULARES ARGENTINOS

*Self-management, formation and continuing education in the  
bachilleratos populares in Argentina*

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



<https://orcid.org/0000-0002-7039-1137>

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



<http://orcid.org/0000-0002-3000-2280>

87

### RESUMO

Nesta pesquisa objetivou-se analisar a autogestão, a formação e a educação continuada em escolas públicas e autônomas argentinas denominadas bachilleratos populares. Os bachilleratos populares referenciados na análise são geridos por militantes do Movimento Evita e atendem jovens e adultos da camada pobre da população argentina. Os procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa foram as pesquisas bibliográfica, documental e empírica. Os principais resultados da pesquisa indicam um processo de amadurecimento dos mecanismos de autogestão instalados nos bachilleratos populares. As principais contradições vivenciadas pelos bachilleratos populares estão ligadas ao conflito desencadeado entre a luta pela obtenção de financiamento estatal e certificados oficiais para a conclusão do ensino secundário e a manutenção da formação política almejada pelo Movimento.

**Palavras-chave:** Bachilleratos populares. Autogestão. Formação. Educação continuada.

### ABSTRACT

This research aimed to analyze self-management, formation and continuing education in autonomous public and popular schools in Argentina so-called bachilleratos populares. The bachilleratos populares referenced in the analysis are managed by Movimiento Evita militants and serve young

<sup>1</sup> Mestre pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília, Brasil. E-mail: [mike.ceriani@unesp.br](mailto:mike.ceriani@unesp.br)

<sup>2</sup> Professora Associada Livre-docente III da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília, Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Bolsista do CNPq nível 1, Líder do Grupo de Pesquisa Organizações e Democracia. E-mail: [neusamdr@terra.com.br](mailto:neusamdr@terra.com.br)

people and adults from the poorest layer of the Argentine population. The methodological procedures used in this research were bibliographical, documentary and empirical research. The main results of the research indicate a process of maturation of the self-management mechanisms installed in the *bachilleratos populares*. The main contradictions experienced by the *bachilleratos populares* are linked to the conflict triggered between the struggle to obtain state funding and official certificates for completing secondary education and the maintenance of the political formation desired by the Movement.

**Keywords:** *Bachilleratos populares*. Self-management. Formation. Continuing education.

## Introdução

O avanço do neoliberalismo na América Latina nos anos de 1990 resultou em novos mecanismos de organização e sobrevivência da classe trabalhadora. No território argentino, o descrédito na política partidária e o alto nível do desemprego redirecionaram uma parte da classe trabalhadora a ações coletivas e organizadas por movimentos sociais.

Dentre os movimentos sociais argentinos, destaca-se o de recuperação de fábricas em processo falimentar decorrente da desindustrialização do país. Tratam-se das chamadas *Empresas Recuperadas por sus Trabajadores (ERTs)*.

Foi no fim da década de 1990 que surgiram as experiências que são consideradas antecedentes diretos das ERTs argentinas. Em 1996, o Frigorífico Yaguané foi recuperado por seus trabalhadores, seguindo-se a ele, em 1998, a Indústria Metalúrgica e Plástica Argentina (IMPA) e, mais tarde, no ano 2000, a metalúrgica Unión y Fuerza, a primeira a conseguir uma lei de expropriação. As três fábricas seguiram caminhos distintos e formaram diferentes entidades de representação. (HENRIQUES; THIOLENT, 2013, p. 92)

Houve diversas experiências de recuperação de fábricas por trabalhadores enquanto vigoraram as políticas neoliberais implantadas durante o Governo Menem (1989-1999). Embora o início desse processo tenha registro em 1996, com o Frigorífico Yaguané, as ERTs se tornaram fenômeno de interesse de estudos e pesquisas a partir da crise de 2001 (HENRIQUES; THIOLENT, 2013), com o crescente número de fábricas recuperadas no país.

As ERTs, além da tomada das fábricas e reestruturação das relações de trabalho, acabaram abrigando as primeiras experiências educacionais dos chamados *bachilleratos populares*. Os *bachilleratos* são voltados ao atendimento educacional de jovens e adultos que, de alguma forma, foram excluídos das escolas públicas estatais argentinas.

Os bachilleratos populares podem ser definidos como sendo escolas públicas e populares de nível médio para jovens e adultos, constituídas e geridas por organizações sociais e pela comunidade educativa, professores e alunos. De acordo com a Comissão de Gêneros do Bachillerato Alberto Chejolán (2022, p. 1), os bachilleratos são escolas populares, porque seguem a tradição latino-americana da educação popular; e são escolas públicas porque abertas às comunidades, gratuitas, laicas “[...] e com a intenção de transformar o sistema educativo estatal, em particular levando em conta as dificuldades das e dos trabalhadores dos setores populares para poder ter acesso ao direito à educação”.

No princípio, os bachilleratos foram criados para atender aos trabalhadores associados às fábricas recuperadas trazendo novas perspectivas políticas para o ensino e a gestão escolar. Passado o tempo, os bachilleratos populares não se limitaram às ERTs, mas ganharam outros espaços por iniciativa de organizações e movimentos sociais. Porém, essas escolas mantiveram seus principais princípios advindos das ERTs, como a autogestão e o processo dialógico na educação (RUGGERI *et al.*, 2018).

Um dos movimentos sociais que passaram a organizar bachilleratos foi o Movimiento Evita (ME). O Movimiento Evita é um movimento social, piquetero e sindical da Argentina, que se define como de ideologia peronista, nacional, popular e revolucionária. Foi criado em 2004 e fez parte da Frente pela Vitória que governou a Argentina entre 2003 e 2015. Em 2016, o ME separou-se da bancada parlamentar da Frente pela Vitória formando um bloco próprio. Seu nome foi adotado em homenagem a Eva Perón. Desde 2019, o ME é membro da Confederação dos Trabalhadores da Economia Popular (CTEP).

No primeiro ano de funcionamento, o ME organizou-se como um movimento piquetero de desempregados (MTD), mas depois redefiniu seus propósitos e passou a se reorganizar como uma ala popular revolucionária do kirchnerismo, atuando com ampla autonomia do Partido Justicialista. O Movimiento Evita, como outros movimentos de desempregados, confere papel central à organização de seus membros para o trabalho cooperativo, principalmente na construção de moradias populares e na organização da educação popular.

Desse modo, o principal objetivo deste artigo é analisar o projeto educacional e as oficinas de educação popular de quatro bachilleratos populares geridos pelo ME. No presente recorte

buscamos discutir as categorias de autogestão, formação política e educação continuada fomentadas pelo ME nos bachilleratos estudados.

Os procedimentos metodológicos utilizados nesta investigação foram a pesquisa bibliográfica, documental e empírica. As pesquisas bibliográfica e documental foram realizadas com levantamento, seleção, leitura, documentação e análise dos materiais. Na pesquisa empírica foram realizadas entrevistas semiestruturadas com seis educadores que militam no ME e atuam como educadores e coordenadores em quatro bachilleratos populares: Bachillerato Popular Germán Abdala; Bachillerato Popular Sergio Karakachoff; Bachillerato Popular Raymundo Gleyzer; e Bachillerato Popular Trama XXI localizados na Ciudad Autonoma de Buenos Aires.

As entrevistas ocorreram nos meses de junho e julho de 2022. Os entrevistados são citados neste texto como Educador 1, 4 e 6 e Educadora 2, 3 e 5. O educador 1 pertence ao Bachillerato Popular Germán Abdala e ao Bachillerato Popular Sergio Karakachoff. As educadoras 2 e 3 e o educador 4 pertencem ao Bachillerato Popular Raymundo Gleyzer. A educadora 5 e o educador 6 pertencem ao Bachillerato Popular Trama XXI.

Os dados levantados nesta pesquisa passaram por uma interpretação analítico-explicativa, de acordo com categorias do materialismo histórico, tais como, história, contradições, movimento, e outras advindas da realidade estudada, como autogestão, participação e formação.

## **As Bases Das Erts e os Primeiros Bachilleratos Populares**

Para Henriques e Thiollent (2013) e Ruggeri (2018), as ERTs surgiram como uma reação à profunda crise econômica que se instalou na Argentina, em especial após o ano de 2001. O principal propósito dos trabalhadores envolvidos na tomada e recuperação de fábricas em processo de falência foi o de manutenção dos postos de trabalho, ou seja, a subsistência. Mas, havia também a intenção de instalar um novo modelo de gestão e de organização do trabalho.

As ERTs estão galgadas em princípios do cooperativismo dos trabalhadores, tais como, decisões coletivas e remunerações mais igualitárias, e o contexto no qual se inserem instiga investigações sobre a capacidade da classe trabalhadora de organizar-se de forma autônoma e controlar o processo de produção, em um cenário de intensificação das políticas neoliberais.

As ERTs reivindicaram do Estado, desde o início, a formulação de políticas públicas voltadas às suas necessidades, enfatizando que essas empresas são uma importante alternativa ao desemprego massivo, ou, dito de outro modo, as ERTs foram uma resposta à incompatibilidade do projeto neoliberal na promoção sustentável de emprego.

Às empresas recuperadas, as velhas e as novas, ainda faltam coisas importantes. Falta capital. Falta tecnologia. Falta, muitas vezes, especialização e qualificação técnica. Mas o que mais falta é uma política de Estado que potencialize esse conjunto enormemente valioso de experiências de autogestão operária e que colabore para criar as condições para que as outras faltas sejam superadas. Não é que o Estado, em especial o nacional, não tenha apoiado nem tenha se preocupado com as ERT. O que falta, no nosso entendimento, é assumir plenamente que não se trata mais de um caso de contenção social, de autogeração de emprego, formas econômicas 'sociais' ou para pobres, ou de legalização de situações fatuais. Falta entender o trabalho autogerido como uma forma de trabalho de melhor qualidade humana e de potencialidade econômica para o futuro, como modelo possível e ponto de partida para uma sociedade mais justa e humana. E agir de acordo. (RUGGERI, 2018, p. 26-27)

É igualmente importante apontar o esforço de direções das ERTs na superação de algumas dessas contradições, retomando o lema que deu início à sua edificação na condição de nova modalidade de trabalho: *ocupar, resistir y producir*. A *ocupação* representa a tomada dos espaços sem a ajuda de lideranças formais e das camadas patronais das fábricas, uma vez que no início do processo era difícil o acesso à lei de expropriação de empresas falidas. A *resistência* foi necessária em um cenário de repressão das autoridades estatais aos recuperadores que se inicia nos anos 1990, mas que se pacifica com a *normalização* desse processo. A organização da *produção* é o principal fator que difere a ERT de um empreendimento econômico tradicional, pois almeja uma reconfiguração das *relações de trabalho* existentes no sistema de produção capitalista (FAVARO; IUORNO, 2008, INTXAURTIETA, 2013).

Processo semelhante também ocorreu no Brasil, nos anos de 1990, tomando a denominação de empresas de autogestão (EA). Em um estudo realizado sobre 21 empresas de autogestão, Dal Ri e Vieitez (2001) esclarecem que a *desalienação* das relações de trabalho é um de seus elementos constitutivos e que a educação está diretamente ligada à sobrevivência dessas empresas. Tanto no caso das ERTs como no das EA, o caminho escolhido para tanto foi a articulação entre o trabalho dos recuperadores e sua formação técnico-científica e política. Nesse sentido, a empresa argentina IMPA, recuperada por trabalhadores em 1998, sediou no ano de 2004 a primeira escola de ERT conhecida como *bachillerato popular*.

El Bachillerato IMPA posee un contexto socioeconómico característico de una fábrica, pero atravesado por rasgos propios de la Argentina cultural posterior al conflictivo del 2001, momento en el que surgieron de manera impactante una multiplicidad de formas socioculturales con una fuerte carga autogestiva y comunitaria. La autoorganización de los trabajadores recuperando fábricas y la generación de nuevas formas de creación cultural fueron una muestra de ello. En la extensa lista de reclamos llevados a cabo por estos colectivos de trabajo, sin duda, la necesidad de contar con recursos ocupa un lugar destacado. La escuela posee reconocimiento oficial y sus docentes cuentan con salarios. El Bachillerato IMPA fue creado y desarrolló sus tareas sin recursos financieros durante más de seis años. (ELISALDE, 2013, p. 33)

O bachillerato popular da IMPA instigou investigações relativas à educação associada ao trabalho dos recuperadores, o que ficou claro logo na elaboração do conteúdo programático para essa escola instalada nas dependências da fábrica. O conteúdo era dividido em três ciclos, e cada ciclo composto por quatro ou cinco oficinas temáticas voltadas às noções de cooperativismo, economia social e solidária, economia popular, autogestão, neoliberalismo, movimentos sociais e trabalho associado (CARRI *et al.*, 2016).

Depois da experiência do Bachillerato Popular IMPA, assessorado pela Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares da Argentina (CEIP), o formato dos bachilleratos populares passou a ser difundido em outras ERTs, e se tornou ferramenta de movimentos sociais argentinos representantes de diversas bandeiras. Nesse sentido, Wahren (2020) evidencia nos bachilleratos populares a possibilidade de que os movimentos dialoguem com as populações dos bairros, de modo a atender as demandas de alfabetização e conclusão do ensino secundário.

A partir daí, os bachilleratos populares passaram a ganhar novos territórios, novos formatos e objetivos que perpassam as demandas das populações atendidas. Foi nessa fase que o ME passou a organizar e gerir bachirrelatos em bairros argentinos.

Quando ficou evidente que essas escolas assumiam um extenso interesse público, seu formato passou a ser discutido em instâncias deliberativas da Cidade de Buenos Aires, da província de Buenos Aires e demais províncias argentinas. Dessa maneira, muitos bachilleratos populares passaram a receber reconhecimento do Estado para que pudessem gerar títulos de conclusão do ensino secundário, bem como financiamento parcial para a realização de atividades pedagógicas. Desse modo, a luta de alunos e professores dos bachilleratos populares volta-se ao reconhecimento de todas as suas atividades para financiamento integral do Estado, sem que para tanto seja colocada em negociação sua autonomia pedagógica e gestonária (AMPUDIA; ELISALDE, 2015).

Além da demanda populacional por títulos de conclusão do ensino secundário, os bachilleratos populares são críticos à educação estatal. Porém, a institucionalização dos bachilleratos populares envolve uma adaptação curricular do seu formato inicial para um formato que parcialmente se assemelha ao da escola pública tradicional. Em outras palavras, a institucionalização dos bachilleratos populares implica uma aproximação ao modelo ao qual são críticos. Esse cenário faz com que a luta pela institucionalização dos bachilleratos populares, ainda inacabada, esteja igualmente pautada no reconhecimento de um currículo próprio definido pelas direções em assembleias realizadas nessas escolas (GARELLI *et al.*, 2019, AMPUDIA; ELISALDE, 2015).

A institucionalização dos bachilleratos populares submete-os a um de três macroprojetos do Ministerio de Educación: (a) Unidad de Gestión Educativa Experimental (UGEE), sendo o formato mais comum entre os bachilleratos populares da Cidade de Buenos Aires; (b) os Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS); e (c) o Plán de Finalización de los Estudios Secundarios (FinES), sendo os dois últimos mais comuns nas demais regiões da província de Buenos Aires e nas outras províncias argentinas (CABADO *et al.*, 2015).

Para Garelli *et al.* (2019), entre as imposições do Estado para o reconhecimento dos bachilleratos populares e os êxitos de sua autonomia ameaçada pela burocracia estatal, há espaço para a construção de um currículo próprio somado ao núcleo curricular básico imposto pela legislação, problemática que move grande parte dos bachirrelatos.

Além dos títulos de conclusão do ensino secundário, a institucionalização dos bachilleratos populares lhes concede o direito de reclamar salários para os docentes. O orçamento disponível pelo Estado para os bachilleratos populares, porém, desconsidera inúmeras despesas, tais como, o aluguel dos prédios, os custos administrativos, projetos comunitários e as denominadas *parejas pedagogicas* (duplas pedagógicas), sendo reconhecido apenas um professor por disciplina, enquanto essas escolas comumente trabalham com dois professores por disciplina (WAHREN, 2020).

En los BP [bachilleratos populares] se trabaja en equipos pedagógicos, siendo la pareja pedagógica por materia, la encargada de llevar adelante las clases. Esto se debe a que trabajar con el sujeto joven adulto implica entenderlo desde su diversidad dentro del aula, entender esa diversidad implica dar cuenta de la misma y trabajar en muchos casos desde dinámicas grupales que permitan un trabajo colectivo pero a su vez también un trabajo más personalizado. (ALFIERI; LÁZARO, 2019, p. 16)

A base teórica da educação promovida pelos bachilleratos populares perpassa diversos pensadores críticos à educação oficial do Estado, que se propuseram a pensar a educação em suas respectivas realidades e em uma organização escolar alternativa, que tome a participação como premissa do processo educativo.

Nos principais documentos e produções bibliográficas sobre os bachilleratos populares encontramos menções à Pedagogia do oprimido de Paulo Freire, como principal referência para a superação da relação hierárquica estudante-docente no processo educativo formal, a fim de trazer para a realidade “[...] un interesante desafio respecto de la perdurabilidad de sus construcciones y de su espíritu emancipador” (AMPUDIA; ELISALDE, 2015, p. 157).

Somada à crítica das políticas neoliberais implantadas pelo governo Menem, e sucessivas reformas educacionais que tornaram a escola pública inacessível a uma grande parcela da população, uma proposta alternativa com os bachilleratos populares passou a considerar a inclusão dos mais pobres, tornando a escola não apenas pública, mas principalmente popular. Esse elemento é o mais importante para os movimentos sociais que passaram a criar bachilleratos populares nos bairros.

*Tomar la educación en nuestras manos fue la consigna elegida por los movimientos sociales para dar cuenta del protagonismo de un nuevo e informal movimiento político pedagógico, expresado en los Bachilleratos Populares, que aspiraba construir otra escuela posible, luego de que la tormenta neoliberal cubriera con exclusión y pobreza casi la totalidad del continente latinoamericano. Desde estas organizaciones se asumió la educación popular incorporando a las reivindicaciones históricas el derecho a la acreditación ya que bajo los nuevos tiempos la población excluida de la educación media llegó a millones, constituyéndose la creación de escuelas en una nueva estrategia para terminar con la exclusión educativa a la vez de aportar a la organización de las clases populares. (AMPUDIA; ELISALDE, 2015, p. 157)*

As análises sobre bachilleratos populares atuantes nas ERTs e sobre aqueles posteriormente instalados em bairros pelos movimentos sociais permite-nos observar uma diversificação teórica que auxilia a compreensão de suas atividades.

Nas ERTs, desde o início das atividades do Bachillerato Popular IMPA, foi construído um currículo cujo conteúdo programático fazia referência direta à produção, ao cooperativismo e à autogestão, categorias diretamente associadas ao trabalho dos recuperadores das fábricas (CARRI *et al.*, 2016); ao passo que quando vão para outros espaços, os bachilleratos populares buscam suprir as carências de escolaridade, preservando, no entanto, algumas características como a autogestão e a autonomia pedagógica (AMPUDIA; ELISALDE, 2015, WAHREN, 2020).

Revista **GESTO-DEBATE**, Campo Grande - MS, vol. 23, n. 04, p. 87-105, jan/dez 2023.

Consultamos obras de dois autores que, segundo nossa análise, contribuem para elucidar a consolidação dos currículos dos bachilleratos populares, ainda que não se refiram a essa experiência. Uma delas é a *escola do trabalho* de Miguel Arroyo (2004), que discute a articulação educação-trabalho entre os públicos jovem e adulto; e outra é o *sistema de complexo* elaborado por Pistrak (2000) e apresentado em *Fundamentos da Escola do Trabalho*.

Para Arroyo (2004, p. 87), “[...] o trabalho é visto como elemento pedagógico por excelência” e na *escola do trabalho* “[...] aparece como elemento central do progresso material, para a satisfação das necessidades materiais” da mulher e do homem. Nessa mesma linha, aprofundando a discussão sobre a educação informal, Vieitez e Dal Ri (2009, p. 172) acrescentam que “[...] o locus de trabalho por si mesmo é um agente de socialização e educação dos indivíduos”, pois nele lhe são atribuídas tarefas e diversas habilidades inerentes às suas funções laborais, além do convívio com atividades coletivas que o levam a aderir a novos valores que talvez não fossem possíveis em outro universo.

Arroyo (2004, p. 86-87, grifos do autor) propõe pensar a educação a partir da vivência do trabalhador.

O conhecimento só tem sentido se for útil. [...] Era necessário colocar as instituições educativas a serviço da produção, de um tipo novo de homem, não do homem improdutivo, mas do homem produtivo, o trabalhador da nova ordem, imbuído de uma nova ética econômica. Que instituição educativa seria capaz de produzir esse novo homem e de educá-lo para essa nova ética? Não a escola socrática, monacal, paroquial nem palaciana, mas a *escola do trabalho*.

O currículo dos bachilleratos populares é construído com base nas vivências de quem neles estão inseridos, a exemplo do foco no cooperativismo na IMPA, passando por assembleias deliberativas das quais participam docentes e alunos (CABRERA; BRUSILOVSKY, 2014). A isso se somam as duplas pedagógicas que expandem as perspectivas de discussões sobre determinado conteúdo e a possibilidade de associá-lo com a realidade dos participantes do processo educativo.

As contribuições de Pistrak (2000) têm demonstrado como a expansão de horizontes e a transdisciplinaridade podem influenciar no processo educativo, de modo a convertê-lo em uma ferramenta produtiva.

As próprias matemáticas podem desfazer-se de tudo o que servia, segundo os antigos metodólogos, para polir o cérebro e amolecer o pensamento (o que as matemáticas elementares da escola antiga eram precisamente incapazes de fazer); por outro lado, elas recolherão nas altas matemáticas tudo o que é essencial a qualquer estudo das ciências

naturais contemporâneas que, por sua vez, assumem na nova escola: como já afirmei, um caráter produtivo. (PISTRAK, 2000, p. 34)

O sentido da Matemática, e de outras ciências, passa a ser ressignificado nos bachilleratos populares. Czernikier *et al.* (2018, p. 169-170) apontam que nos marcos da educação popular, o sentido das disciplinas está no enfrentamento das problemáticas encontradas no território no qual o bachillerato está inserido.

En La Boca existen variadas problemáticas. Siempre presente se encuentra el Riachuelo, que bordea el barrio. Destino final de residuos agropecuarios, de distintas industrias (las más conocidas frigoríficos, petroquímicas y curtiembres), basura domiciliaria, etc., es fuente de diversos patógenos, olores y compuestos volátiles que sobrevuelan el barrio. Pero también existen industrias y depósitos que generan problemáticas hacia la salud y además muchos sectores de barrio se inundan frecuentemente. Elegimos en el cuerpo docente una serie de conceptos disciplinares que queríamos trabajar: cuestiones relativas a: análisis de ecosistemas (individuo, población, comunidad, ecosistema, cadenas tróficas), eco toxicología, cuencas de agua, producción de agua potable y contaminantes en cuencas de agua y su dispersión y posibles manejos para la remediación, etc. Comenzamos el trabajo en la materia con la proyección del corto ‘La Isla de las Flores’, que articula cuestiones del paisaje ambiental y político-económico de su uso y modificación por el hombre. Durante la proyección, un estudiante hizo carne su propia condición de oprimido y al ver cómo un grupo de personas buscaba comida entre los restos de basura que los cerdos de la granja de un capitalista no habían comido exclamó ‘Estos son zarpados en clase baja’ (Expresión que indica que estas personas tenían un grado de marginalidad extremo) y que él es pobre pero jamás había tenido que llegar a tanta denigración por un plato de comida. La película habilitó una buena serie de reflexiones acerca de las relaciones sociedad-naturaleza y de cómo el propio lugar de clase también implica un cierto uso del hábitat y estar relegado en la distribución del espacio. Continuamos realizando un mapa socio ambiental del barrio, en donde sobre mapas impresos los estudiantes iban localizando conflictos ambientales y señalizándolos en el mapa. A partir de ello se distribuyeron temáticas y cada grupo realizó una pequeña investigación sobre algún conflicto del barrio que fueron presentando en sucesivas clases, que se dividían entre estas presentaciones de los estudiantes y trabajos con los conceptos disciplinares que habíamos decidido trabajar.

A avaliação de resultados do Bachillerato Popular Villa Crespo, similar aos demais, em muito se assemelha à avaliação de resultados proposta no sistema de complexos.

Quando o trabalho do complexo estiver terminado, o aluno deve captar perfeitamente o encadeamento interno de toda a questão: para atingir o resultado, realiza-se um balanço retrospectivo deste trabalho; o balanço não tem somente o valor de uma revisão dos conhecimentos adquiridos pelo aluno, mas deve sobretudo levá-lo a perceber o resultado do trabalho e as relações existentes entre os conhecimentos adquiridos. O mesmo complexo é apresentado uma vez mais no curso de discussões, de discussões, de exposições, de uma reunião especial, de uma conferência de alunos, etc., mas, desta vez, ele será tratado não como um objetivo a ser atingido mas como algo compreendido, assimilado, esclarecido pela realidade atual. (PISTRAK, 2000, p. 150)

Em suma, a proposta do Bachillerato Popular Villa Crespo engloba a organização arrojada expressa em um currículo cujas principais competências propostas são a formação política e a mobilização social, ainda que enfrente contradições internas oriundas da institucionalização das escolas e o atendimento de burocracias necessárias para o reconhecimento das mesmas.

## **Autogestão, Formação e Educação Continuada**

Um dos desafios lançados aos bachilleratos populares com o processo de institucionalização é a garantia da autonomia em diversos aspectos. Alfieri e Lázaro (2019) enfatizam que a essência dos bachilleratos é a de uma escola *pública e popular*, porque desvela a politicidade da escola e reverte o seu eixo de interesse, do Estado sob controle burguês à classe trabalhadora; e porque conta com um projeto político-pedagógico coeso que contempla as particularidades de seu público, inclusive em sua gestão promovendo a participação popular.

O ponto de partida de um bachillerato popular enquanto instituição de interesse social é, de acordo com Alfieri e Lázaro (2019), combater a exclusão existente no sistema de ensino tradicional, que afeta em maior proporção os públicos marginalizados, os repetentes, os que abandonaram a escola em virtude dos horários de trabalho por não conseguirem conciliar com os da escola. Nessa direção, o Educador 1 (2022) relembra o papel dos bachilleratos populares no diálogo com os públicos excluídos nos bairros e a retomada de sua escolarização.

[...] hay un sector de la población que a veces tiene una dificultad para terminar una trayectoria educativa que no sea abordado a través de un proyecto político-pedagógico institucional que tenga en cuenta esta realidad. A veces los estudiantes tienen una changa; a veces faltan algunos días, después retoman; no tienen recursos para viajar [...] Ahí se construye la propuesta alternativa, más allá, después, las miradas políticas y las gestiones.

A percepção do Educador 1 (2022) sobre a escola pública indica que o *público*, dentre outras coisas, se faz pelo reconhecimento de que o sistema de ensino tradicional exclui a população à medida que não reconhece as peculiaridades da classe trabalhadoras no que se refere ao acesso e permanência.

A exclusão e o caráter seletivo da escola tradicional são, portanto, os primeiros pontos a serem postos no projeto político-pedagógico dos bachilleratos populares que denunciam a contradição da escola gerida com recursos públicos, mas que não é verdadeiramente pública.

A Educadora 2 (2022) explica que a escola tradicional é muito excludente e um dos desafios de um bachillerato popular é mostrar para os que o frequentam que isso “[...] no es un problema individual, sino que es un problema social”, ao contrário do que expressa a meritocracia entranhada nas políticas neoliberais que sustentam a escola tradicional.

O bachillerato também é classificado como popular, porque sua gestão conta com a participação de todos os que nele estão envolvidos, ou seja, discentes, professores, equipes pedagógica e administrativa, sendo o processo decisório de sua gestão realizado por meio de assembleias organizadas em diversas configurações (WAHREN, 2020).

Os educadores entrevistados fazem menção à assembleia no processo decisório sobre as questões pedagógicas e administrativas das quatro escolas onde trabalham. O que difere a organização das assembleias nas instituições é a periodicidade para cada tipo de assembleia. As assembleias de docentes são as mais frequentes, em sequência vêm as assembleias de alunos, as assembleias de docentes com alunos e por fim as assembleias gerais, nas quais participam todos os envolvidos nos bachilleratos populares.

Dessa maneira, podemos concluir que algumas características dos bachirrelatos das ERTs alcançam os bachilleratos populares situados em outros postos, tal qual a assembleia geral como poder máximo de decisão.

Wahren (2020, p. 102) apresenta oito exigências inalienáveis dos bachilleratos populares referentes à luta pela sua institucionalização, dentre elas “[...] las asambleas de estudiantes y docentes como espacio máximo de decisión”.

A participação dos estudantes nas assembleias e na gestão dos bachilleratos populares é um ponto tão importante que influencia os debates e critérios de admissão de novos estudantes, pois ela contempla a formação preconizada pelas escolas. Por esse motivo, o Educador 1 (2022) indica que não sejam aceitos alunos no terceiro ano do curso.

Si vos te anotas en tercer año, no vas entender qué es una asamblea, ni para qué sirve la asamblea. Todos los espacios colectivos pierden el sentido. Es muy difícil que vos te apropiés de esos espacios colectivos en un cuatrimestre. Es más posible que vos te apropiés de estas herramientas por lo menos en un espacio de dos años.

A formação política e o aprofundamento das discussões de certos temas conjunturais são bastante valorizados pelos bachirrelatos e têm lugar nos projetos políticos pedagógicos das escolas. Porém, a relação entre formação e diplomação, juntamente com o financiamento das atividades, é a

principal contradição presente nos bachilleratos populares, pois a partir do momento em que são institucionalizados, necessitam atender às demandas pelo certificado de conclusão do ensino secundário. O certificado é um motivador para a adesão dos alunos a essas escolas, independentemente de sua proposta formativa.

Autores como García (2017) não dissociam a busca pelo título das exigências do mercado de trabalho, o que legitima a burocracia estatal na adaptação curricular e nos padrões impostos aos bachilleratos populares, nos moldes das instituições de ensino tradicionais. Essa contradição é a que mais gera conflitos nos bachirrelatos: atender as demandas das populações que precisam de empregos ou fortalecer o projeto político pedagógico e a formação política preconizada?

Existe un requerimiento casi excluyente del título secundario para el acceso al mercado de empleo formal y para el acceso a otros niveles educativos. Esto lo saben los estudiantes, buscando a través del título acceder a un trabajo o conseguir uno mejor, en ocasiones continuar otros estudios, *salir de la villa*, etc. [...] 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*. (GARCÍA, 2017, p. 150, grifos do autor)

Além de fornecedores de títulos, os bachilleratos populares buscam a consolidação de seu projeto político pedagógico, no qual, dentre outras coisas, está incluída a *formação política* que vem se consolidando desde as primeiras experiências nas ERTs (CZERNIKIER *et al.*, 2018).

Em geral os estudiosos dos bachirrelatos discutem o objetivo de formação política, embora com diferentes definições, o que também foi observado nos educadores entrevistados.

Para a Educadora 2 (2022), o bachillerato popular promove a formação política, contudo, não se trata de uma formação partidária, pois não contam com uma orientação partidária. A entrevistada aponta uma formação política que se referencia na humanização do educando e da educanda em uma cidade excludente, e na organização coletiva que poderia reverter essa condição.

A Educadora 3 (2022) e o Educador 4 (2022), atuantes no mesmo bachillerato popular da Educadora 2 (2022), expõem um entendimento de formação política que se inicia pelo processo educativo, mas deixa em aberto suas dimensões práticas: “[...] es una formación política porque es la construcción de una mirada crítica sobre nuestra realidad, y eso es política” (EDUCADORA 3, 2022).

O Educador 6 (2022) afirma que a contradição da demanda por diplomação independente da formação é enfrentada em sua escola e que, nesse caso, os educadores esclarecem os alunos sobre a função de um bachillerato popular no momento em que manifestam interesse pela vaga. O Educador (2022) aponta que o conteúdo abordado e o formato são relacionados com a proposta formativa da escola, e afirma que o bachillerato popular onde trabalha, sendo vinculado ao Movimento Evita, abre caminho para que seus estudantes ingressem no Movimento ou não, sendo essa uma decisão particular, que não é algo obrigatório no bachillerato popular e não há pressão para tanto. Portanto, a formação política para o Educador 6 (2022) diz respeito à ação dos educadores desencadeadas no bachillerato popular.

Cuando cada estudiante entra, nosotros le comentamos que es un bachillerato que pertenece a este movimiento político y social [Movimiento Evita], pero es una puerta que dejamos abierta, no es obligatorio participar. Pero sí, 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*<sup>3</sup>, 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. 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)

100

A declaração do Educador 6 (2022) merece destaque sobre a função de seu bachillerato popular em dois aspectos: o potencial da escola enquanto locus de *trabalho de base*, o que possibilita a integração de alunos com o movimento social ao qual a escola se encontra vinculada; e a *educação continuada*, que se manifesta na volta de egressos para trabalhar na instituição.

Sobre a escola pública popular como espaço de trabalho de base, Paludo (2015) fundamenta a educação popular no século XXI como contra hegemônica, possibilitando em espaços educativos alternativos populares um elo de condução da classe trabalhadora para a mobilização social. O trabalho de base também pode ocorrer por meio de ações sociais que dão visibilidade para as pautas dos bachilleratos populares e movimentos sociais associados aos mesmos. Como exemplo disso, o Educador 1 (2022) faz menção às merendeiras populares, organizadas no Movimento Evita em parceria com as comunidades eclesiais de base e conduzidas por estudantes de bachilleratos populares para atender à população mais vulnerável.

<sup>3</sup> Disciplina ministrada no bachillerato popular do informante em questão.

Revista **GESTO-DEBATE**, Campo Grande - MS, vol. 23, n. 04, p. 87-105, jan/dez 2023.

O trabalho de base, contudo, não pode ser analisado como fator isolado da autogestão e do projeto político pedagógico dos bachilleratos populares, pois está alicerçado na mobilização social e na emancipação. Dessa maneira, destacamos a declaração do Educador 6 (2022) sobre o retorno de egressos aos bachilleratos populares depois de formados. Esse processo, aqui conceituado como *educação continuada*, se mostra não somente como preceito da autogestão na educação, como também uma realidade dos bachilleratos populares.

A autogestão – pelos produtores livremente associados – das funções vitais do processo metabólico social é um empreendimento *progressivo* – e inevitavelmente *em mudança*. O mesmo vale para as práticas educacionais que habilitem o indivíduo a realizar essas funções na medida em que sejam redefinidas por eles próprios, de acordo com os requisitos em mudança dos quais eles são agentes ativos. A educação, nesse sentido, é verdadeiramente uma *educação continuada*. Não deve ser ‘vocacional’ (o que em nossas sociedades significa o confinamento das pessoas envolvidas a funções utilitaristas estreitamente predominadas, privadas de qualquer poder decisório), tampouco ‘geral’ (que deve ensinar aos indivíduos, de forma geral, as ‘habilidades do pensamento’). Essas noções são arrogantes presunções de uma concepção baseada numa totalmente insustentável separação das dimensões prática e estratégica. Portanto, a ‘educação continuada’, como constituinte necessário dos princípios reguladores de uma sociedade para além do capital, é inseparável da prática significativa da *autogestão*. (MÉSZÁROS, 2008, p. 74-75, grifos no original)

Analisando algumas contribuições teóricas de Mézáros (2008) para a educação, Santos e Bertoldo (2016) insistem que a educação continuada condiciona o sujeito à prática da autogestão na ordem social vigente. A *educação continuada*, em outras palavras, assume uma função de mobilização e continuação da educação, ao contrário da formação continuada tal como é concebida, pois “[...] não diz respeito ao modelo da educação capitalista, para o qual os indivíduos são levados a continuar sua formação como meio de garantir o funcionamento das políticas públicas de educação continuada das instituições burocráticas” (SANTOS; BERTOLDO, 2016, p. 154).

Encontramos os preceitos da educação continuada enunciados por Mézáros nos bachilleratos populares. O Educador 1 (2022) expressa interesse pelo retorno de estudantes nas escolas onde atua, justificando que a formação adquirida em três anos de trajetória deve ter utilidade institucional para o bachillerato popular e social no bairro onde mora.

[...] tratamos de ressignificar que los estudiantes del tercero no desaparezcan. [...] Lo que tratamos nosotros es que sean docentes; que se sumen al trabajo de administración; que tengan un espacio de debate propio; que se apropien del espacio para construir otras propuestas, un emprendimiento productivo, una cooperativa [...] Estamos trabajando esta perspectiva. (EDUCADOR 1, 2022)

No bachillerato popular onde atuam a Educadora 5 (2022) e o Educador 6 (2022), ainda se faz presente o choque cultural com a entrada de novos alunos que não compreendem o projeto político pedagógico e mostram resistência a uma modalidade na qual a politicidade da escola é desvelada. Nesse sentido, a estratégia dos coordenadores de curso é tornar obrigatórias oficinas formativas relacionadas à formação, oficinas que antes eram optativas (EDUCADORA 5, 2022, EDUCADOR 6, 2022).

O ensino por meio de oficinas (*talleres*) possibilita aos estudantes irem além do espaço escolar nas pesquisas e compreensão da realidade na qual estão inseridos. Como a composição curricular dos bachilleratos populares deve obrigatoriamente ter uma base comum à da escola pública, as oficinas permitem um incremento que muitas vezes é o que garante a realização da formação preconizada pelos bachilleratos populares (AGUILAR *et al.*, 2014).

Para a Educadora 5 (2022), o processo formativo não deve se restringir aos estudantes, pois também são úteis a educadoras e educadores para a sistematização e contextualização do trabalho realizado nos bachilleratos populares, assumindo uma função autoavaliativa. Essas oficinas que, por vezes, ocorrem em regiões externas aos dos bachilleratos populares têm tema e duração delimitadas, possibilitando reflexões e novas práticas de educadores e educandos.

De acordo com o Educador 6 (2022), a abordagem da modalidade de oficinas também permite oferecer uma melhor formação em disciplinas obrigatórias, tais como Educación Sexual Integral. Como oficinas com temas mais polêmicos e sensíveis não têm muita adesão, seja por falta de interesse, ou por resistência de públicos mais conservadores, torná-las obrigatórias nas prerrogativas da escola é a solução encontrada para o enfrentamento da contradição entre formação e titulação.

Notamos nas entrevistas da Educadora 5 (2022) e do Educador 6 (2022), atuantes no mesmo bachillerato popular, que os esforços são mais direcionados à recuperação de estudantes que interromperam o curso e de outros que abandonaram o sistema de ensino tradicional durante a pandemia de Covid-19, dessa maneira, a educação continuada tem sido menos explorada do que nos bachilleratos populares dos outros educadores entrevistados. Ademais, trata-se de uma unidade escolar que não é institucionalizada, então atua como anexo de outro bachillerato popular para poder fornecer títulos e contam com ajuda de outras organizações para cobrir custos.

A consolidação da formação e a educação continuada, portanto, são limitadas às condições materiais de cada bachillerato popular. Isso justifica as reivindicações que as escolas fazem ao Estado pelo financiamento integral, o que envolve tanto as atividades de cunho pedagógico quanto os custos e gastos administrativos, além de salários para docentes e bolsas para estudantes, com a finalidade de garantir o prosseguimento de seus estudos (AMPUDIA; ELISALDE, 2015).

Apesar de contarem com salário docente, os bachilleratos populares ficam limitados a um número específico de educadores e atendem apenas um para cada disciplina do currículo obrigatório definido pelo Ministério da Educação, ou seja, não há o reconhecimento da especificidade das duplas pedagógicas, das disciplinas adicionais definidas pelas direções das escolas e nem das oficinas. Como os custos administrativos também não são garantidos, os docentes trabalham voluntariamente e sem contrapartida financeira, e os salários de docentes e demais auxílios sociais são destinados ao aluguel dos edifícios e a outros custos operacionais (EDUCADOR 1, 2022, EDUCADORA 2, 2022, EDUCADORA 3, 2022, EDUCADOR 6, 2022).

## Considerações Finais

103

Autogestão, formação e educação continuada são categorias interligadas quando analisadas nos bachilleratos populares. Seu funcionamento é mais débil ou mais sólido de acordo com a experiência adquirida no tempo de atuação e das condições materiais de cada escola. As práticas que ganharam força nas ERTs, em especial na IMPA, contribuíram para consolidar a autogestão, cujos preceitos perpassam os bachilleratos populares acompanhados por organizações sociais; a formação acompanha uma construção e aprofundamento dialógicos dos saberes, buscando rejeitar o ensino bancário em detrimento da problematização e da politização dos sujeitos; e, por fim, a educação continuada se faz presente na mobilização sucedida pela problematização e politização dos sujeitos e como ponto máximo de um projeto no qual se objetiva combater as desigualdades.

De acordo com os registros, as atividades dos bachilleratos populares tiveram início no ano de 2004, na IMPA (CARRI *et al.*, 2016), sendo quatro anos depois, em 2008, readaptado e oficializado pelo Estado. Depois disso, cada legislação assumiu um comportamento específico frente ao reconhecimento das escolas reivindicado pelos movimentos sociais e demais organizações. Como recorda o Educador 1 (2002) na entrevista, os últimos bachilleratos populares da Cidade de

Buenos Aires tiveram reconhecimento em 2015, sete anos depois do primeiro, e isso se credita à gestão neoliberal vigente na cidade.

Fugindo de uma perspectiva idealista, essas lutas necessitam ir além dos muros da escola e tomar controle sobre os espaços de poder, penetrar o Estado e trazer soluções reais de fora das escolas para dentro delas. Da mesma maneira, essas reivindicações devem acompanhar a exigência de autonomia dos bachilleratos populares, garantindo seu caráter público e popular, no qual a autogestão, a formação e a educação continuada são passíveis de observações.

## Referências

AGUILAR, Maria Luz; BURELA, Paula; CARPIO, Ariel; HIRSCH, Dana; LADOWSKY, Mariana, INZILLO, Lorena; MALOBERTI, Federico; MATOVICH, Mariana; ORTIZ, Juliana; RIVERO, Maura. El proyecto político-pedagógico del Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos “2 de Diciembre”: plan de estudio y actividades de intervención más allá del aula. **Encuentro de Saberes, Luchas Populares, Resistencia y Educación**, v. 1, n. 5, p. 69-83, 2014.

ALFIERI, Ezequiel; LÁZARO, Fernando. Lo político pedagógico: Los bachilleratos populares en Argentina. **Revista Cocar**, v. 13, n. 27, p. 4-19, 2019.

AMPUDIA, Marina; ELISALDE, Roberto. Bachilleratos Populares en la Argentina: movimiento pedagógico, cartografía social y educación popular. **Polifonías Revista de Educación**, v. 4, n. 7, p. 154-177, 2015.

ARROYO, Miguel González. O direito do trabalhador à educação. In: GOMEZ, C. M. *et al.* (Orgs). **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 75-92.

CABADO, Griselda; GRECO, Marcela; SAGUIER, Valeria. Los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS): una escolarización invisibilizada pero masiva. In: KRICHESKY, Marcelo (Org.). **Secundario Adultos**. CABA: Investigación Educativa, 2015. p. 91-106.

CABRERA, María Eugenia; BRUSILOVSKY, Silvia. Bachilleratos Populares. Los objetivos y el colectivo docente de una propuesta de educación popular escolar. **Polifonías Revista de Educación**, v. 3, n. 5, p. 42-73, 2014.

CARRI, Maria; GROSSI, Carla; IORIO, Santiago; SANTANA, Fernando; TRABATTO, Nicolás. La enseñanza / construcción del Cooperativismo como opción político-pedagógica: Notas sobre una experiencia. In: DI MAIO, Rafael Antonio Luis (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.

COMISSÃO DE GÊNERO DO BACHILLERATO ALBERTO CHEJOLÁN. Bachillerato popular Alberto Chejolán-Villa 31 - Buenos Aires. **Revista Periferias**, n. 7, 2022. Disponível em: <https://revistaperiferias.org/materia/bachillerato-popular-alberto-chejolan/>

Revista **GESTO-DEBATE**, Campo Grande - MS, vol. 23, n. 04, p. 87-105, jan/dez 2023.

CZERNIKIER, C. Alejandro; ITHURALDE, Raúl Esteban; PANAL, Macarena. Los bachilleratos populares del Movimiento Popular La Dignidad: espacios de construcción de poder territorial. **Universidad y Sociedad**, v. 10, n. 4, p. 162-172, 2018.

DAL RI, Neusa Maria; VIEITEZ, Candido Giraldez. O processo de trabalho nas fábricas de autogestão. **Org&Demo**, Marília, v. 2, n. 2, p. 17-27, 2001.

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

FAVARO, Orietta; IUORNO, Graciela. **Experiencias de autogestión de los trabajadores en argentina**. La «recuperación» de fábricas y empresas en la última década. Temas y procesos de la Historia Reciente de América Latina, Colección GT, EditArcis-Clacs, 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.

GARELLI, Fernando Miguel; CORDERO, Silvina; MENGASCINI, Adriana; MUMRAUF, Ana Gabriela. Caminos para la educación en salud desde la educación popular: experiencias en bachilleratos populares de Argentina. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 25, n. 1, p. 5-24, 2019.

HENRIQUES, Flávio Chedid; THIOLENT, Michel Jean-Marie. Empresas recuperadas por trabalhadores no Brasil e na Argentina. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**, v. 15, n. 2, p. 89-105, 2013.

INTXAURTIETA, Gontzal Agiriano. Empresas recuperadas por los trabajadores: una década de lucha por la dignidad en Argentina. **Lan Harremanak**, v. 1, n. 21, p. 211-227, 2013.

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

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

REBÓN, Julián; ANTÓN, Gustavo; CRESTO, Jorge; SALGADO, Rodrigo. Empresas recuperadas en Argentina: ¿una organización no capitalista de la producción? **Org&Demo**, Marília, v.7, n.1, p. 13-32, 2006.

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

SANTOS, Sayarah Carol Mesquida dos; BERTOLDO, Edna. Mészáros e seus contributos para a educação: algumas reflexões. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 8, n. 1, p. 147-156, 2016.

VIEITEZ, Candido Giraldez; DAL RI, Neusa Maria. **Mudança social na América latina, trabalho associado e educação**. Araraquara: Junqueira&Marin, Marília: Grupo de Pesquisa Organizações e Democracia, 2009.

Revista **GESTO-DEBATE**, Campo Grande - MS, vol. 23, n. 04, p. 87-105, jan/dez 2023.

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

*Recebido em: 04/01/2023*

*Aceito em: 28/02/2023*

*Publicado em: 09/03/2023*

*Total de Avaliadores: 02*