



Ian Gabriel Couto Schlindwein*

Historia de la Educación Popular y la gubernamentalidad democrática en Brasil: un análisis del Marco de Referencia de 2014

RESUMEN

En este trabajo, el Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas no Brasil –oficializado en 2014 durante la presidencia de Dilma Rousseff y desmantelado con el golpe de 2016– es analizado a la luz de la historia del debate sobre la institucionalización de prácticas y experiencias de Educación Popular en el país. Para ello se utiliza el concepto de gubernamentalidad democrática, presente en la obra de Silvio Gallo y bajo la influencia de Michel Foucault. También toma en cuenta los campos de disputas en el ascenso neoliberal, las confluencias discursivas y las formas sociales relacionadas con el heterogéneo campo de esta educación entendida como liberadora. Lo antes expuesto permite proyectar desafíos en dos líneas que contribuyan a acortar las brechas digitales establecidas: la formación inicial de profesores y la generación de políticas públicas en atención del sistema escolar público.

PALABRAS CLAVE

Educación ▪ política pública ▪ gubernamentalidad ▪ democracia ▪ institucionalización

TITLE

History of Popular Education and democratic governmentality in Brazil: an analysis of the 2014 legal framework

* Educador brasileño del Coletivo de Educação Popular Flor de Maio. Doctorando en Educación en la Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e investigador del Grupo de Estudos e Pesquisa Educação e Crítica Social (GEPECS). Becario de la Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), processo nº 2021/03013-2. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5590-4881>. Correo electrónico: iangabrielcs@hotmail.com

ABSTRACT

In this work, the *Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas no Brasil* –made official in 2014 during Dilma Rousseff’s presidency and dismantled with the 2016 coup– is analysed in the light of the history of the debate about the institutionalization of Popular Education practices and experiences in the country. For this purpose, the concept of democratic governmentality, as developed by Silvio Gallo and influenced by Michel Foucault, is employed. The study also takes into account the fields of disputes in the neoliberal rise, the discursive confluences and the social forms related to the heterogeneous field of this education understood as liberating. The above allows for the projection of challenges in two areas that contribute to narrowing the established digital gaps: initial teacher training and the generation of public policies for the public education system.

KEYWORDS

Education ▪ public policy ▪ governmentality ▪ democracy ▪ institutionalization

Quem tem consciência para ter coragem
Quem tem a força de saber que existe
E no centro da própria engrenagem
Inventa a contra-mola que resiste
João Apolinário¹

A contra-revolução veio para ficar [...]
Florestan Fernandes²

INTRODUCCIÓN

Hay un fuerte carácter polisémico cuando utilizamos la expresión *educación popular*, dada la gran variedad de metodologías, miradas y objetivos relacionados con diferentes teorías y prácticas vinculadas a la educación de las clases populares (Brandão, 1984; SGPR, 2014). El término comprende y es incorporado en varios sentidos, momentos, formas, intereses y espacios sociales, desde los movimientos populares hasta las ONG, desde las iglesias hasta los hospitales, desde las tomas hasta el mercado financiero. Sin embargo, en las últimas seis décadas, comúnmente aparece ligado a un sentido aún amplio, pero más específico, que se relaciona históricamente con el ascenso de movimientos de la cultura popular en el contexto latinoamericano de la década de 1960 y que fueron marcados por situarse como una alternativa a la educación escolar tradicional a través de una tendencia *libertadora, liberadora, revolucionaria y/o emancipadora*.

1. Fragmento del poema “Primavera nos Dentes” de João Apolinário, que fue musicalizado por su hijo João Ricardo como quinto tema del álbum debut de Secos e Molhados (1973).
2. Como en Fernandes (1980, p. 126).



Este sentido corresponde a una Educación Popular³ en principio potenciadora de transformaciones político-sociales y educativas desde la organización *de y con* las clases populares⁴ a través del estímulo de la autonomía, la democracia, la solidaridad, la creatividad, la concientización, la dignidad, la rebeldía, lo nuevo, la pregunta, la libertad, el diálogo y el intercambio de conocimientos y experiencias (Frei Betto, 2005; Korol, 2006; SGPR, 2014; Jara, 2020). Con las dictaduras de la segunda mitad del siglo pasado, la Educación Popular en América Latina atravesó un duro momento de inflexión, en el que fue severamente perseguida y fueron eliminadas muchas de sus recientes experiencias formales y no formales. Sin embargo, con esta salida obligada de la institucionalidad, tuvo que reinventarse en la clandestinidad, logrando incluso expandirse, aunque sea a través de pequeñas experiencias, muchas veces aisladas unas de otras.

Este ensayo forma parte de una investigación más amplia acerca de la historia de la Educación Popular en América Latina en los últimos sesenta años que se viene desarrollando desde 2015. El momento actual de la investigación se basa en la confrontación entre el análisis de entrevistas realizadas en los últimos años con educadores que sistematizaron estas experiencias educativas en nuestro continente, principalmente en los casos paradigmáticos de Brasil y Chile, entre las décadas de 1960 y 1990, y el análisis de bibliografías relacionadas con las transformaciones de la educación dirigida a las clases populares en este mismo contexto. Además, también se articula este debate con una bibliografía de los estudios de las Memorias Colectivas y del ascenso del neoliberalismo en la región. Con este recorte esperamos comprender políticas educativas más recientes y generar reflexiones que de alguna manera puedan tener su lugar en nuestros actuales y conflictivos contextos. Específicamente en este trabajo, nos enfocamos en analizar la relación entre la historia de la institucionalización de la Educación Popular en Brasil y las potencialidades democráticas y antide-mocráticas del país, teniendo en cuenta los límites de lo que representa hoy el término democracia en el sentido común de la sociedad neoliberal e incluso en muchos debates académicos.

3. Según Brandão (1984), la ortografía del término que comienza con mayúsculas se refiere a este uso más específico.
4. En este sentido, como en Brandão et al. (2015), el término *popular* dentro de este campo se enuncia en un sentido dicotómico en vista de las relaciones de poder, y puede:

[...] traduzir aquilo que, por oposição ou distanciamento do que é “erudito”, é algo criado e vivido por atores e autores das “camadas populares de uma sociedade”. E “camadas populares” depressa vai ser ideológica e politicamente associado a “explorado”, “marginalizado”, “oprimido”, “subalterno”, “o povo” e, mais adiante, a “classe popular” e seus afins: “proletariado”, “operariado”, “campesinato”. [...] Ainda em uma dimensão próxima, “popular” pode significar o que se cria, preserva, difunde, partilha e transforma em diferentes esferas e por ação de diversos estratos sociais no domínio da sociedade civil, por oposição ao que é criado e controlado diretamente por um poder de estado, ou pelo setor empresarial de uma sociedade. (pp. 30-31, énfasis del autor).

EN TRANSICIÓN: ¿INSTITUCIONALIZAR LA EDUCACIÓN POPULAR?

Durante e incluso poco después de la infame transición *lenta, gradual y segura*,⁵ el campo educativo demostró ser uno de los grandes canales de discusión en relación a las posibilidades involucradas en el horizonte de apertura política y de un Brasil posdictadura: repensar y reinventar la educación se reveló como una de las importantes expresiones orientadas a transformar la propia sociedad brasileña en este contexto. En el paso de los años setenta a los ochenta, las movilizaciones populares por la escolarización ganaron cuerpo y apertura para la voz, criticando la forma y/o los resultados del sistema escolar que bancaba y era bancado por la dictadura. Esto se debió principalmente a la movilización de organizaciones territoriales como juntas de vecinos, clubes de madres y centros comunitarios, que contaron con el apoyo de Comunidades Eclesiásticas de Base y partidos clandestinos (Paulilo, 2017), que con frecuencia contaron con relevante participación de educadoras y educadores populares.

No por casualidad, con la perspectiva de la redemocratización, el debate sobre la institucionalización ganó fuerza en el seno de la Educación Popular, que vino siendo en las últimas décadas una de las fuerzas políticas sistemáticamente perseguidas por el Estado autoritario, actuando al margen del sistema escolar, en las grietas del subterráneo de la política, en experiencias mayoritariamente pequeñas y aisladas. Dentro del optimismo arraigado en el atisbo del fin de los *años de plomo*, se planteó en el período la propuesta de vincular la formación de políticas públicas y propuestas participativas que permitieran orientarlas y ampliarlas desde los intereses de las camadas populares. Así, en el ámbito formal cabría tensionar la creación de una educación pública *con y desde* la participación de los sectores populares, apegada a preceptos elaborados durante el período de la clandestinidad o el exilio y ya no constituida de arriba hacia abajo. Sería plausible, entonces, no solo una consolidación, sino un avance en relación con las propuestas de institucionalización realizadas en varios ámbitos antes del golpe de 1964, como el fugaz Programa Nacional de Alfabetização⁶ coordinado por Paulo Freire junto al

5. Eslogan creado por el entonces dictador Ernesto Geisel y por el ministro e ideólogo de la Doctrina de Seguridad Nacional Golbery do Couto e Silva para referirse al proceso de apertura a un régimen democrático. De hecho, desde el inicio del proceso de “redemocratización” a mediados de la década de 1970 hasta –al menos– el final de la dictadura, los militares y civiles pertenecientes al régimen continuaron dictando las reglas del juego antidemocrático.
6. El PNA tenía como objetivo a medio plazo alfabetizar cinco millones de personas, y ya comenzaba su fase de implementación en 1964 cuando fue suspendido al día siguiente del golpe, el 2 de abril, y revocado definitivamente dos semanas después. Ese año se crearían más de 60.000 Círculos de Cultura, cuyos miles de educadores se encontraban en fase de formación. Ese año la meta era enseñar a leer y escribir a 1.834.200 adultos, atendiendo así al 8,9% del total de la población analfabeta. La inauguración del programa estaba prevista para el 13 de mayo, aniversario de la “abolición” de la esclavitud brasileña, en un acto público con el propio presidente João Goulart en la ciudad fluminense de Duque de Caxias (Paiva, 1987; Manfredi, 2014).



Ministerio de Educación tras el éxito de las experiencias de alfabetización popular organizadas por el educador pernambucano en los primeros años de la década.

Inmerso en este debate no solo en el ámbito teórico⁷, Gadotti (1981) señaló en aquel momento las prácticas de la Educación Popular como la principal manifestación de una concepción dialéctica de la educación, en detrimento del elitismo de la educación burguesa, forjada *sin y/o contra* el pueblo. Esta concepción divergente, según el análisis del educador, busca fundamentalmente romper con un *continuum* de la historia de la educación en Brasil, en el cual la pedagogía del colonizar –hegemónica y alineada con la ideología del dominador– forma para la sumisión y obediencia al autoritarismo, especialmente en vista del ascenso de la concepción tecnoburocrática militarizada prevaleciente en los círculos oficiales posteriores a abril de 1964.

En un sentido similar, Fernandes (2020) comprende que durante la historia de Brasil –y no de forma restringida al país– los profesionales de la educación formaron parte de los engranajes de la dominación, especialmente como dinamizadores de proyectos de elitismo cultural cerrado fantaseados desde una supuesta neutralidad. Algo que podemos relacionar con un rol de *trabajo sucio de la educación* (Catini, 2020). Brandão (1984) destaca la presencia de la *memoria del conquistador* en diferentes prácticas educativas –formales y no formales– en la historia de este territorio, con énfasis en las transformaciones y conflictos del siglo XX. Esta forma específica de memoria es representada por instituciones centralizadoras y domesticadoras que, aun cuando no sean estatales, son instrumentos de legitimación social y de expansión de la autoridad del Estado, además de ser formas que dan mayor capilaridad al capital en espacios antes marginados por el sistema. Al intentar neutralizar formas rivales de educarse, la educación de las clases populares hegemónica “[...] apenas rotiniza e torna institucionais práticas antecedentes que pôde aproveitar, ou que criou, das que, adversárias, ajudou a enterrar” (p. 149).

Gadotti (1978; 1979; 1981), entonces, defiende –desde una perspectiva que se entiende como revolucionaria– una escuela enfocada en la profundización de las cuestiones sociales y políticas, en la que la lucha de clases sea un punto pedagógico fundamental para la construcción crítica de la autonomía, participación social comprometida, autodeterminación y desobediencia organizada. No en vano, elementos que –al menos en parte significativa de las prácticas– derivaban de acúmulos en el interior de los movimientos vinculados a la Educación Popular durante la dictadura. Es, entonces, una educación escolar que pueda construirse no verticalmente, como en la tradición hegemónica, sino desde las propias organizaciones populares de base presentes en la sociedad.

Desde este punto de vista, la escuela –así como otros aparatos ideológicos de la clase dominante– es un campo de batalla abierto: en una sociedad constituida por el conflicto, dentro del sistema escolar se dan luchas entre perspectivas que pueden relacionarse tanto con una *educación de la reproducción de la sociedad*,

7. Como en la Fundação Wilson Pinheiro y posteriormente en su actuación al frente del Instituto Paulo Freire.

como con una perspectiva orientada a una *educación de transformación*.⁸ En otras palabras, la escolarización es un campo –desigual, enfatizamos– de disputas, en cuyo interior Gadotti (1978) comprende que es posible sembrar y brotar el *contra-muelle*⁹ que resiste o incluso que revolucione la educación en el país, desde las luchas en las grietas existentes en el sistema, parte de un proyecto de transformación más amplio y profundo aliado a otros frentes de acción. Una concepción compartida por Freire (2016), que tiene en cuenta que el “sonho de um mundo melhor nasce das entranhas de seu contrário” (p. 77).

Esta posibilidad de que la Educación Popular actúe dentro de las instituciones formales es uno de los grandes debates del campo, en el que hay sectores menos esperanzados que Gadotti. Si bien, en general, se comprende la fundamental importancia de la acción militante en el interior de la escuela,¹⁰ las cuestiones destacadas enfatizan los grandes impedimentos estructurales en la propia forma escolar: estas vertientes internas denuncian una incompatibilidad entre la búsqueda presente en la Educación Popular de construcción de otra(s) realidad(es) posible(s) y los horizontes preestablecidos en la escuela y en las instituciones formales en su conjunto (Frei Betto, 2005), profundamente impregnados e inseparables de aspectos colonizadores y tecnoburocráticos sedimentados históricamente. Los residuos contrarrevolucionarios, usando una expresión del sociólogo Fernandes (1980), estarían demasiado incrustados en la forma de educar en la sociedad capitalista, especialmente en realidades como la de Brasil, periférica, y que tardó más de dos décadas en salir de la dictadura.

El mismo Gadotti (1978, 1981), aunque optimista sobre la capacidad de transformar la escuela a través de una concepción dialéctica, ya había señalado que, para repensar la educación y la sociedad brasileña a fin de reconstruirla, *primero* sería necesario trabajar con la demolición de la *educación dominante, colonizadora*. Sin esa demolición, dos de las grandes cuestiones son *cómo* transformar realmente estas relaciones y *cómo* adaptar el cúmulo de experiencias que resistieron por tanto tiempo en la clandestinidad –en prácticas restrictas y/o pulverizadas– para actuar en una institución formal socialmente generalizada que ya tiene en su forma histórica límites políticos. Esta mirada más escéptica enfatiza las dificultades de una construcción de facto popular dentro de espacios previamente

8. Respectivamente *educación como práctica de domesticación y educación como práctica de libertad*. Según Gadotti (1978): “Há uma luta no interior da educação e do sistema escolar entre a necessidade de *transmissão de uma cultura existente* (ciência, valores, ideologia), que é a tarefa conservadora da educação, e a necessidade de *criação de uma nova cultura* que é a tarefa revolucionária da educação” (p. 12, énfasis del autor).

9. En portugués: *contra-mola*. Al enunciar la búsqueda de sembrar/brotar dentro de los engranajes del sistema, tenemos una imagen de la búsqueda para convertir en orgánica, viva, la propia maquinaria.

10. Según esta visión más pesimista, esta escuela, como principal pilar de un sistema educativo moderno y desigual, solo lograría incorporar puntualmente metodologías y pedagogías de la Educación Popular (Frei Betto, 2005) y normalmente esto ocurriría de modo mecánico.



institucionalizados en los moldes hegemónicos (Frei Betto, 2005), dado que la Educación Popular tal como se había estado practicando se distanciaba o incluso se oponía a varios elementos de la forma escolar –o, al menos, en la forma en que la escuela se generalizaba– como el cronograma, la organización de los currículos, las formas de manejar el tiempo, la arquitectura, las jerarquías, etc. Los mismos *Círculos de Cultura* freirianos demuestran esta distancia y esta oposición.

Pensando en ese sentido, a partir de Tragtenberg (2002, 2018) también podemos entender este sistema escolar hegemónico como dinamizador de una pedagogía a la vez paranoica y delincuente. Es decir, un sistema que es respectiva y simultáneamente: (i) ajeno a la vida concreta y sus complejidades; y (ii) no centrado en sus finalidades formativas per se, sino ahogado en la primacía de medios, técnicas, exámenes, etc. En particular, esta línea de análisis puede señalar importantes caminos reflexivos sobre las posibilidades de la Educación Popular en este contexto, dado que apuntan exactamente a lo contrario de lo que se buscaría en una concepción dialéctica de la educación. En cuanto al primer punto, el sistema escolar tal como lo conocemos lleva a cabo un proceso de represión de concepciones divergentes de las hegemónicas, de inculcar conocimientos dirigidos a los intereses de los estratos dominantes de la sociedad y reduce a la insignificancia lo que es significativo, como las dimensiones sociales de lo histórico o de su temporalidad (Tragtenberg, 2018). Y en cuanto al segundo punto, históricamente, la Educación Popular es vista o “puesta en práctica” en los medios oficiales –y también en los extraoficiales– solo de forma fragmentada y políticamente vaciada, supuestamente neutra, siendo más sinónimo de un conjunto de métodos y técnicas que efectivamente vista como un hecho político en el ámbito educativo con propuestas contrahegemónicas (Jara, 2020).

Lo temerario, teniendo en cuenta una concepción dialéctica, es que estos fragmentos de Educación Popular¹¹ solo salpicados en partes del sistema escolar sean, de hecho, convertidos en formas conservadoras de cambio¹² en los sistemas de educación, cuyas funciones principales seguirían siendo la exclusión y la socialización a la subordinación (Tragtenberg, 2018), pero ahora renovadas a partir de relecturas y distorsiones de experiencias de organizaciones populares. Un ejemplo muy significativo en el caso brasileño fue el uso de fragmentos técnicos de la alfabetización popular freiriana en la implementación del Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização), un programa de alfabetización de la dictadura que fue de gran importancia en términos de control y capilarización del régimen entre la población más pobre, a pesar de sus irrisorios resultados educativos concretos (Catini, 2021).

Históricamente, la Educación Popular fue una ruptura política con la educación de adultos colonizadora y dirigida a los intereses de las elites en mediados del siglo XX. La incorporación fragmentaria de esta forma de educación en la

11. Junto a otras reducciones de expresiones educativas contrahegemónicas.

12. Si Gadotti (1979) piensa el cambio especialmente teniendo en cuenta las posibilidades reformistas y revolucionarias, Fernandes (2020), a su manera, llama la atención sobre la posibilidad muy recurrente de cambios con características conservadoras.

institucionalidad y también en el interior de la educación no formal de carácter elitista puede resultar una *de las* estrategias para frenar su avance, al menos en sus experiencias y proposiciones más radicales. Incluso siendo una de las formas de expropiar parte de sus memorias de lucha edificadas en las relaciones entre las prácticas trabajadas en las últimas décadas y el cúmulo histórico de experiencias contrahegemónicas, de las más diversas raíces, especialmente relacionadas con los pactos sociales para la transición a la democracia.

La institucionalización, si bien proporciona materialmente experiencias educativas más robustas, socialmente impactantes, ampliadas o incluso generalizadas,¹³ también brinda la creación de vías de acceso a formas diferentes y menos explícitas de asimilación, absorción, cooptación y desarticulación de los movimientos populares por parte del Estado, especialmente cuando prevalecen intereses dominantes. Por otro lado, la simple negativa a actuar en el ámbito escolar también puede conducir a una dispersión aún mayor de experiencias con escaso peso social, facilitando las políticas de exclusión de los movimientos populares, también de interés para las clases dominantes (Frei Betto, 2005).

Un análisis superficial de las contradicciones presentes en la posibilidad de que la Educación Popular ingrese a la institucionalidad, como el que estamos realizando en este momento, ya muestra algunas de las razones por las cuales este ha sido uno de los principales debates en el campo en las últimas décadas y que aún necesita ser pautado, dada su actualidad. Cabe señalar que, no siendo necesariamente una tensión inédita,¹⁴ la potencialización de esta discusión en efecto cobró fuerza debido a la existencia práctica en varios países latinoamericanos de múltiples experiencias –que se influenciaron entre sí– de constitución de políticas públicas desde el campo ampliado de la Educación Popular, especialmente relacionado con áreas tangenciales, como la educación de jóvenes y adultos, las políticas de género, la capacitación agrícola y en el campo de la salud (Jara, 2020).

En ese sentido, las experiencias brasileñas adquirieron gran destaque en el período posterior a la Constitución de 1988, que abrió las puertas a una serie de acciones en el campo –y sus consolidaciones en políticas públicas– en un primer momento a nivel municipal y estadual. En general, estas ocurrieron en gobiernos del Partido dos Trabalhadores, que sumó en su interior muchos educadores populares que habían estado activos desde la década de 1960. De manera paradigmática, la actuación de un referente central como Paulo Freire en la Secretaría Municipal de Educación de la ciudad de San Pablo durante el mandato de Luiza Erundina de Sousa marcó una legitimación y pavimentación de ese camino, que se delineó aún más en las

13. Además de proporcionar acciones más generalizadas, también puede ser una referencia para la comunidad escolar –especialmente educadores y educadoras, educandas y educandos–, actuando tanto individualmente como, en especial, de manera colectiva y organizada para combatir las llagas en el interior del sistema escolar y en sus territorios de actuación.

14. Dado que tal debate sobre proyectos asociados a la *educación popular* dentro de las instituciones ha estado presente en América Latina desde el siglo XIX (Brandão et al., 2015).



experiencias estatales hacia el final de los años 1990, como en MOVA-RS, Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos do Rio Grande do Sul, iniciado durante el mandato del gobernador de Rio Grande do Sul Olívio Dutra en el cambio de milenio.

En un reciente y profundo análisis histórico y conceptual de la Educación Popular en el continente, el sociólogo y educador Jara (2020) señala que de la multiplicidad de experiencias de políticas públicas vinculadas a esta forma de entender la educación en el último período, la que tenía mayor potencial en términos de proyección e impacto en América Latina era el Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas no Brasil, oficializado el 23 de mayo de 2014 a través de la Resolución N° 11/2014 de la SGPR-Secretaria-Geral da Presidência da República, en el primer mandato de Dilma Rousseff. Por su importancia, nuestro análisis se centrará en algunos de los elementos específicos que se encuentran a lo largo de las 39 páginas de este Marco, considerándolo parte de ese gran movimiento y debate histórico en torno a aquellas políticas que se dieron principalmente a partir del período de la redemocratización, específicamente en el caso del Estado brasileño, pero que también estuvo presente en otras realidades de nuestra región.

ANALIZANDO EL MARCO DESDE LA PERSPECTIVA DE LA GUBERNAMENTALIDAD DEMOCRÁTICA

Tal encuadre realizado por Oscar Jara permite un acercamiento con una clave analítica con respecto a la posible comprensión de que estas políticas públicas se relacionan con una *gubernamentalidad democrática*. Este concepto transformado por el profesor y filósofo brasileño Silvio Gallo toma en cuenta los análisis de Foucault (1999, 2008) acerca del proceso de gubernamentalización de los Estados europeos a partir del siglo XVIII, cuando, para mantener su legitimidad, estos empezaron a operar teniendo el biopoder como principal tecnología de poder. Una tecnología de poder masificadora dirigida a las poblaciones y que tiene en cuenta que incluso la vida y el cuerpo son ahora objetos de poder (Foucault, 2012). En esta gubernamentalidad contemporánea analizada por Foucault, el gobierno actúa guiando las conductas libremente adoptadas por los ciudadanos, articulándolas con las políticas públicas.

Ya la gubernamentalidad democrática, por su parte, asciende en Brasil con el final de la dictadura, consolidándose en gran medida con la llamada *Constituição Cidadã* de 1988 y, más específicamente en el campo de la educación, con la *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* de 1996, durante el gobierno abiertamente neoliberal de Fernando Henrique Cardoso (Carvalho y Gallo, 2020). Su maquinaria,

[...] pressupõe uma sociedade civil organizada, em face do Estado; uma economia que regula as trocas e garante a potência do mercado, com geração de riquezas; uma população, que é alvo das ações preventivas do Estado nos mais variados âmbitos, na garantia de sua qualidade de vida; a garantia da segurança dessa população como dever do Estado; e, por fim, a liberdade e a não submissão dos

cidadãos como valor fundamental dessa organização social e política. Nessa microfísica de relações, nada há de ideológico. A liberdade, por exemplo, não é tomada como objeto de uma defesa ideológica, mas peça material e fundamental no funcionamento da máquina social (Gallo, 2012, p. 60).

Para entrar en nuestro análisis de la política pública seleccionada, recurrimos nuevamente a Jara (2020) en su observación sobre el decreto de 2014:

Seu propósito era identificar e criar práticas de educação e participação popular no interior dos processos de geração e gestão de todas as políticas públicas do país a partir da construção de uma *Política Nacional de Educação Popular* vinculada a um sistema de participação social [...] com todos os setores de governo e da sociedade civil. Essa ambiciosa iniciativa, promovida pela Secretaria-Geral da Presidência da República, sendo então presidenta Dilma Rousseff, foi fortemente combatida pela oposição de seu governo e finalmente desmontada com o golpe parlamentar de maio de 2016. Paradoxalmente lhe ocorreu o mesmo que ao plano de alfabetização que seria implementado por Paulo Freire quando foi deflagrado o golpe militar em 1964. (p. 217, énfasis del autor)

De este pasaje podemos extraer al menos dos puntos pertinentes para nuestro análisis.

En primer lugar, tenemos la provocativa parte final del extracto, sobre la posibilidad de pensar este marco de referencia de Educación Popular para políticas públicas como dentro de un período regido por la gubernamentalidad democrática, presente en el Estado brasileño desde 1986 hasta 2016 (Carvalho y Gallo, 2020). Llama la atención no solo que su proceso de producción como política pública se dé en este intervalo, sino principalmente que el propio desmantelamiento de esta política coincide también con el golpe de Estado de 2016, la *ascensión vampiresca* de Michel Temer al poder. Este cambio fue seguido por un aumento de la coerción y persecución de los movimientos que trabajan con base en la Educación Popular, no solo por parte del Estado, sino también de las milicias e iglesias evangélicas arraigadas en el fundamentalismo cristiano y en la Teología de la Prosperidad, especialmente desde la elección de Jair Bolsonaro.¹⁵ Por ahora,

15. Bolsonaro rompe con el pacto biopolítico, en el que había un acuerdo de que, a cambio de potenciar la utilidad económica de los gobernados, los que gobiernan asumen la responsabilidad de al menos hacerlos vivir (Nunes, 2020). En un importante registro de seis meses después de la victoria de Bolsonaro en las elecciones presidenciales de 2018 (Catini y Oliveira, 2018), un habitante de Grajaú, región superpoblada y periférica de la zona sur de la ciudad de San Pablo, analiza a Brasil como una gran fosa, a la que cada presidente que entraba trataba de poner una tapa para cerrar el alcantarillado, que seguía ahí. Según él, Bolsonaro fue quien rompió la tapa de una vez por todas. A partir de este análisis, es posible pensar que en esta fosa encontramos la necropolítica (Mbembe, 2016), que había estado enmascarada, pero siempre presente. Tras su apertura total, ya no es necesario ocultar ningún rastro del estado de excepción, del estado de sitio, de la violencia extrema, de la eliminación y de la barbarie.



cabe mencionar solamente que, a pesar del paralelismo explícito entre este Marco y el PNA de 1964, realizado tanto por Jara como en el propio documento,¹⁶ parece haber movimientos distintos en estos dos casos. No solo en las distintas naturalezas entre los golpes de 1964 y 2016, sino también en los procesos de formación de políticas públicas, donde el segundo caso presenta comparativamente un carácter mucho más intenso y extenso de la participación social.

Lo que nos lleva al segundo punto: Jara destaca este Marco como una política pública constituida con la presencia de sectores de la sociedad civil en diferentes etapas. Justo al inicio del documento se hace un destaque en su génesis como parte de un *amplio debate nacional*:

Esta publicação é resultado de um amplo processo de debates, diálogos e reflexões, a partir de diferentes práticas, do Governo Federal, de movimentos sociais, de universidades e de educadores populares e da educação formal do Brasil, desenvolvido por meio de reuniões, seminários e articulações entre 2011 a 2014, coordenado pela Secretaria-Geral da Presidência da República, por meio de seu Departamento de Educação Popular e Mobilização Cidadã/SNAS. Também incorporou diferentes contribuições, por meio de duas consultas públicas, no portal www.participa.br, sendo a primeira em outubro de 2013 e a segunda nos meses de dezembro 2013 e janeiro de 2014 (SGPR, 2014, p. 3).

Además de un intenso período de discusiones y sistematizaciones a principios de la década pasada, el Marco señala, unas páginas más adelante, que en realidad desde 2003¹⁷ se han acumulado iniciativas que priorizaron la *participación* de distintos sectores de la sociedad con desdoblamientos en todos los estados brasileños y en el Distrito Federal para viabilizar su consolidación, como formación de redes¹⁸ y equipos de trabajo; organización de foros, conferencias, talleres y asambleas; producción de textos, etc., en los que se priorizaron los espacios democráticos¹⁹ “[...] consagrados na Constituição de 1988, como os conselhos de políticas públicas, cujo papel é de articulação, formulação e *monitoramento* de políticas entre governo e sociedade civil” (SGPR, 2014, p. 38, cursivas nuestras). Es decir, el documento muestra que fue construido de manera participativa y no de arriba hacia abajo, a pesar de estar relacionado con ciertos caminos y espacios democráticos previstos y, en gran medida, generalizados por estar constitucionalmente aprobados.

16. Como en la presentación del Marco, escrita por Gilberto Carvalho, entonces ministro jefe de la Secretaria-Geral da Presidência da República.

17. De hecho, el propio documento identifica históricamente la posibilidad de su constitución dentro del proceso contradictorio denominado a veces *neodesarrollismo*, a veces *desarrollismo social* (SGPR, 2014).

18. Como la Recid, Rede de Educação Cidadã.

19. Al mismo tiempo, estos debates también culminaron de manera similar en la elaboración de otras políticas públicas, como la institución de la Política Nacional de Educação Popular em Saúde en el ámbito del Sistema Único de Saúde (MS, 2013).

Teniendo en cuenta la gubernamentalidad democrática, solo aquellos que están incluidos dentro de la ciudadanía son los que pueden ser gobernados y la educación, siendo un aspecto existente importante para el biopoder, cumplió y cumple históricamente un papel fundamental en este movimiento de inclusión (Carvalho y Gallo, 2020). En este sentido, también parece posible destacar la pertinencia de un marco de referencia elaborado de manera participativa y contando con diversos sectores enfocándose precisamente en la institucionalización de una heterogénea propuesta educativa que se ha mantenido en las últimas décadas en distintas posiciones de aproximación histórica en relación con el Estado y que trabaja, al menos en principio, *con y desde* los grupos más marginados de los principales nodos del poder oficial en nuestra sociedad.

Así, podemos entender esta preocupación como parte de un momento histórico del país marcado por la afirmación de la participación política, ciudadanía, inclusión, diversidad y libertad en la forma misma de gobernarse y ser gobernado a través de una capilarización del poder que instala un sistema donde todos pueden gestionar su existencia, y las conductas de los ciudadanos se vuelven centrales en la gestión política del país (Gallo, 2012). Históricamente, este movimiento se vuelve posible –y a la vez fascinante para una parte relevante de los campos como el de la Educación Popular– porque:

Após duas décadas de ditadura, estando o povo alijado da efetiva participação, urgia fazer com que todos e cada um fossem subjetivados como cidadãos, como sujeitos de direitos políticos e sociais, partícipes nas tomadas de decisão sobre os rumos da sociedade brasileira. Governamentalidade democrática: uma prática de governo dos cidadãos, na qual eles são livres para tomar suas decisões e chamados a participar da sociedade nas mais variadas esferas e instâncias. (Carvalho y Gallo, 2020, p. 151)

La preocupación por estos elementos planteados como fundamentales se presenta en el documento, tanto en su elaboración y construcción colectiva como en sus premisas y objetivos básicos:

Como ponto de partida, reconhece o papel político e pedagógico que cada política pública tem como potencialidade e como prática de, no seu âmbito, desenvolver *processos educativos para fortalecer a participação, a cidadania e a conquista de direitos no Brasil*. Este Marco destina-se aos gestores públicos que, no âmbito de suas competências e atribuições, têm o papel de elaborar e implementar políticas públicas, *sempre em diálogo com os setores organizados da sociedade*.

Para tanto, em sua formulação, buscou-se retomar os processos desenvolvidos no âmbito do governo, das universidades e de movimentos sociais que contribuíram para a elaboração deste documento. Também buscou situar o contexto sociopolítico no qual está se dando a sua elaboração. Nele encontram-se as bases históricas e epistemológicas da Educação Popular, bem como um conjunto de princípios e diretrizes, cujo objetivo é orientar a *formulação de políticas públicas*



com participação social e emancipatórias, bem como os campos da educação popular, ou seja, espaços e contextos onde práticas educativas formuladas em sintonia com esta perspectiva metodológica podem se dar. (SGPR, 2014, pp. 7-8, cursivas nuestras)

También vale la pena resaltar un interesante cuestionamiento –o, si se prefiere, una provocación– que es el resultado de una ambigüedad presente en el transcurso de la lectura de este documento atravesado por la óptica de la *gubernamentalidad democrática*, especialmente en sus principios y lineamientos finales para políticas públicas en Educación Popular: ¿la gran presencia de las palabras *libertad* y *emancipación*²⁰ en el documento se debe a la tradición contrahegemónica históricamente constituida por movimientos vinculados a este sentido de la educación popular desde los años sesenta, o se debe al vocabulario recurrente de las políticas públicas de gubernamentalidad democrática en las últimas tres décadas?

Al fin y al cabo, en esta gubernamentalidad las políticas públicas se hacen a partir de la afirmación de estos referentes y, como mencionamos anteriormente, la *libertad* es en este contexto un engranaje fundamental de la maquinaria, independiente de cuestiones ideológicas (Gallo, 2012). Más específicamente en los procesos educativos, la formación de ciudadanos libres y emancipados viabiliza en esta sociedad el gobierno de las conductas y, en consecuencia, la gestión por parte del Estado gubernamentalizado (Gallo, 2017a).

ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES

Teniendo en cuenta que la Educación Popular es el resultado de la historia latinoamericana, el declive de fuerzas políticas que sustentaron el surgimiento de movimientos de cultura popular en la década de 1960 y que también permitieron la resistencia y difusión de esta forma de educación durante las dictaduras sudamericanas llenó de incertidumbres los horizontes de este campo político desde finales de la década de 1980.²¹ El historiador y educador popular chileno Mario Garcés señala esta profunda relación en una entrevista presente en Schindwein (2020):

[...] a mí me parece que más allá de la situación chilena, con el tipo de transición que tuvimos, y otras transiciones en América Latina, la Educación Popular de alguna manera encontró inspiración en la propia historia de la América Latina. Y también un primer impulso fue la Revolución cubana, acompañado con las

20. En el primer principio la *emancipación* se destaca junto con la construcción de un poder popular y se acompaña en el siguiente punto por la ampliación de la participación popular –vista como un derecho– en los espacios públicos (SGPR, 2014).

21. Lo que se profundizó con la decadencia de las experiencias de liberación nacional en Centroamérica, como en Nicaragua y El Salvador en este mismo período.

reformas de la Iglesia, con la Teología de la Liberación, en fin, hay estímulos muy poderosos. [...] Todos estos procesos están declinando al fin de los ochenta. Yo una vez en un seminario en La Habana con un compañero que estábamos vinculados con el tema de Educación Popular planteamos que estábamos cerrando un ciclo, un ciclo revolucionario que se estaba cerrando en América Latina a fin de los ochenta. Y probablemente la lucha sandinista fue un síntoma muy indicativo de que ese proceso estaba en curso. Paralelamente se derrumba el campo socialista y la verdad es que lo que se derrumbaba era la noción de un proyecto alternativo al capitalismo. [...] en este sentido, una cierta debilidad de los proyectos emancipatorios en América Latina también contribuyó a un debilitamiento de la Educación Popular. O sea, en este sentido, mirando desde el principio, la Educación Popular alcanza su mayor desarrollo mientras más poderosas son las luchas de nuestros pueblos. Cuando declinan las luchas de nuestros pueblos, declina también el horizonte de la Educación Popular. (p. 126)

En la década de 1990, en un escenario radicalmente diferente al de apenas unos años antes, muchas organizaciones perdían sus horizontes emancipadores, sobre todo con la entrada arrasadora de la política social neoliberal y sus modelos de gestión en los principales agentes colectivos de la Educación Popular en el continente en las últimas décadas: ONG, asociaciones, cooperativas, iglesias e incluso movimientos sociales que –sea por inanición, vaciamiento de sentidos, cooptación por la institucionalización o incluso por la destrucción más cruda (Arantes, 2004)– sufrieron presiones intensas para reducir o desactivar procesos que trabajasen un sentido de emancipación ligado a un proyecto revolucionario y anti-capitalista de transformación de la sociedad, preferentemente manteniendo solo los cúmulos técnicos del campo (Jara, 2020), o bien la imagen invertida al operar una *confluencia perversa* (Dagnino, 2004) entre, por un lado, la centralidad de la economía y la mercantilización de las relaciones y, por otro, el incentivo y la ampliación de los procesos de participación popular.

Contrariamente a las apariencias, se vive en este momento histórico –y en diversos países de Nuestra América– un proceso de *confluencia perversa* (Dagnino, 2004) y de *espejamiento* (Arantes, 2004) en el que las empresas, el Estado, las ONG, los movimientos sociales, etc., utilizan cada vez más los mismos vocabularios y vasos comunicantes, oscureciendo distinciones y divergencias. El neoliberalismo va ganando espacio en medio de la crisis de las palabras y discursivamente aparece hoy en varios términos clave de nuestra vida cotidiana, como *empoderamiento*, *autonomía*, *autogestión*, *emancipación*, *libertad*, *democracia* e incluso en *educación popular*. En medio de esta crisis discursiva, los proyectos neoliberales consiguen avanzar, logrando ocupar espacios –algunos hasta entonces poco explorados– de manera insospechada, lo que se ve facilitado por la homogeneización y nebulosidad no solo de los símbolos, sino también de las propias prácticas. Este proceso facilita la continuación de una *contrarrevolución permanente* de estos proyectos. Si durante buena parte del siglo pasado las principales respuestas a las crisis políticas provinieron de líneas anticapitalistas, hoy



proviene mayoritariamente de un “[...] ativismo empresarial-político *burguês*, de base liberal, que utiliza inúmeros recursos para capturar e transfigurar praticamente todas as formas de expressão das classes dominadas, ou subalternas” (Fontes, 2017, p. 207, cursivas de la autora), disimulando o borrando las huellas de las luchas de los procesos históricos.

Como señala Schönardie (2015), si por un lado hay en el Marco una coherencia teórico-metodológica histórica en el desarrollo de políticas públicas vinculadas a un sentido transformador y liberador de la educación popular, por otro lado, hay en él formas de domesticación propuestas para esta entrada más extensiva de la Educación Popular en los espacios de formación formal y no formal, como la posibilidad de efectivizar mecanismos de control, *monitorio* y evaluación dirigida a maximizar y ampliar los resultados, además de señalar políticas financieras con potencial para sustituir la autonomía de los sujetos, colectivos y movimientos. Ni hablar de la potencial desmovilización de estos últimos cuando muchos de sus miembros, o todo un movimiento, ingresen a instancias gubernamentales. O aun cuando sean estimulados –como explícitamente aparece en el caso de este marco de referencia– y/o llevados a frecuentar casi exclusivamente espacios previamente delimitados en el interior de los *consagrados por la constitución*, los “[...] canais de controle social existentes (conselhos, conferências, audiências públicas, fóruns), visando fortalecer o poder popular” (SGPR, 2014, p. 33).

Tales dilemas ya aparecieron en procesos vividos anteriormente por otros campos relacionados con la Educación Popular –y que ya tenían una historia más consolidada en las políticas públicas del país–, como en los casos de la educación del campo y la educación en salud (Schönardie, 2015). Por lo tanto, nos parece posible relacionar estos mecanismos, de manera más amplia, con un período en el que se constituyó un orden gubernamental en Brasil decidido a abarcar y gestionar lo máximo posible de la sociedad, buscando fagocitar cualquier política que mostrase ser una potencial perturbación al orden vigente (Gallo, 2017a). A pesar de la persistencia de la extrema desigualdad y la permanencia de la miseria material, es evidente que, *de una u otra forma*, hubo un acercamiento entre las fuerzas del Estado y el empresariado –cuando estas dos se distinguen– con el subterráneo social. Recordemos que, durante la dictadura, este subterráneo se mantuvo como un espacio de actuación para movimientos contrahegemónicos contrarios al autoritarismo, muchas veces proponiendo la construcción de otro modelo de sociedad.

Sin embargo, si este marco de referencia fue y es parte de la gran discusión interna sobre la inserción o no²² de la Educación Popular en las lógicas de construcción

22. Evidentemente, tal debate histórico no es, en la práctica, tan simple o dicotómico como en este pequeño análisis, ya que involucra una enorme gama de posiciones más cercanas o más alejadas de la aceptación de la institucionalización.



de las políticas públicas,²³ tampoco puede olvidarse la existencia de procesos de resistencia –ojalá de contraconductas, *contra-muelles*– que tengan en cuenta los avances y sobre todo los límites de estos procesos de institucionalización, para, quién sabe, constituir cada vez más resistencias de afirmación de la vida más allá de la biopolítica presente junto al neoliberalismo (Gallo, 2017b) y para poder llevar tal experiencia al período de crecimiento radical del autoritarismo posterior a la gubernamentalidad democrática en Brasil.²⁴ Recordemos que fueron contraconductas las que llevaron a la ruptura de la Educación Popular con formas patronales, populistas y/o colonizadoras de educación de adultos a principios de los años sesenta. Esperamos que, en este caso actual, los sentidos de palabras como *democracia* no sigan reduciéndose al contemporáneo *desierto de lo real*²⁵ y que los procesos de participación tengan en cuenta que el neoliberalismo y los procesos de explotación y opresión que este dinamiza no son solo representados por las instituciones oficiales, sino también por las propias formas y reglas del juego puestas sobre la mesa (Bernardo, 2005), abarcando también el propio campo de los sentidos y las palabras.

REFERENCIAS

- Arantes, P. (2004). *Zero à esquerda*. San Pablo: Conrad Editora do Brasil.
- Bernardo, J. (2005). A autogestão da sociedade prepara-se na autogestão das lutas. *Piá Piou!*, (3).
- Brandão, C. R. (1984). *Pensar a prática: escritos de viagem e estudos sobre a educação*. San Pablo: Edições Loyola.
- Brandão, C. R. et al. (2015). *Quando a Pedagogia tornou-se “do oprimido”. Quando a Educação tornou-se “popular”: um ensaio de memórias escrito a várias mentes e mãos*. http://www.apartilhadavida.com.br/?page_id=347&d=LoVEVUNBw4f-Dgo8vRURVQoHDh8ODTyBQT1BVTEFS&m1dll_index_get=0
- Carvalho, A. F. de y Gallo, S. (2020). Foucault e a governamentalidade democrática: a questão da precarização da educação inclusiva. *Mnemosine* (Rio de Janeiro), (16), 1-15.
- Catini, C. de R. (2020). Empreendedorismo, Privatização e o Trabalho Sujo da Educação. *Revista USP*, (127), 53-68.
- Catini, C. de R. (2021). Educação não formal: história e crítica de uma forma social. *Educ. Pesqui.* (San Pablo), (47), 1-20.

23. Como cuando destacan formulaciones que apuntan a los principales argumentos de los más descreídos de estas políticas, véase el énfasis en afirmar que “[...] uma educação para fomentar a articulação e a mobilização para organização e transformação social não existe fora da luta popular, que por sua vez, é a própria Educação Popular na sua aplicabilidade” (SGPR, 2014, p. 34).

24. No siendo Brasil, evidentemente, el único caso de pasar por este movimiento.

25. Palabras pronunciadas por Morpheus cuando muestra la realidad a Neo, en la primera película de la trilogía Matrix (Wachowski y Wachowski, 1999).



- Catini, C. de R. y Oliveira, R. (dirs.). (2018). *Apesar do fim* [Archivo de video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=6f7feaSyNzY&ab_channel=Lutas%26Lutas-t%C3%A1tenu
- Dagnino, E. (2004). Construção democrática, neoliberalismo e participação: os dilemas da confluência perversa. *Política & Sociedade*, 3(5), 139-164.
- Fernandes, F. (1980). *Brasil: em compasso de espera*. San Pablo: Hucitec.
- Fernandes, F. (2020). *Formação política e o trabalho do professor*. Marília: Lutas anticapital.
- Fontes, V. (2017). Hegemonismos e política – que democracias?. En M. B. Mattos (org.), *Estado e formas de dominação no Brasil contemporâneo* (pp. 207-236). Río de Janeiro: Ed. Consequência.
- Foucault, M. (1999). *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)* (trad. M. E. Galvão). San Pablo: Martins Fontes.
- Foucault, M. (2008). *Segurança, Território, População. curso dado no Collège de France (1977-1978)* (ed. M. Senellart, dir. F. Ewald y A. Fontana; trad. E. Brandão; rev. trad. C. Berliner). San Pablo: Martins Fontes.
- Foucault, M. (2012). *Segurança, penalidade e prisão* (org. M. Barros da Motta; trad. V. L. Avellar Ribeiro). Río de Janeiro: Forense Universitária.
- Frei Betto. (2005). *Os desafios da Educação Popular: as esferas sociais e os novos paradigmas da Educação Popular*. San Pablo: CEPIS.
- Freire, P. (2016). *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* (3ª ed., org. y part. A. M. de Araújo Freire). San Pablo: Paz e Terra.
- Freire, P. y Frei Betto. (1994). *Essa escola chamada vida: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho* (8ª ed.). San Pablo: Ática.
- Gadotti, M. (1978). Revisão crítica do papel do pedagogo na atual sociedade brasileira (Introdução a uma pedagogia do conflito). *Educação & Sociedade*, (1), año 1, Unicamp/Cortez & Moraes.
- Gadotti, M. (1979). Ação pedagógica e prática social transformadora. *Educação & Sociedade*, (4), año 2, Unicamp/Cortez & Moraes.
- Gadotti, M. (1981). Concepção dialética da educação e educação brasileira contemporânea. *Educação & Sociedade*, (8), año 4, Unicamp/Cortez & Moraes.
- Gallo, S. (2012). Governabilidade Democrática e Ensino de Filosofia no Brasil Contemporâneo. *Cadernos de Pesquisa*, 42(145), 48-65.
- Gallo, S. (2017a). Políticas da diferença e políticas públicas em educação no Brasil. *Educação e Filosofia* (Uberlândia), 31(63), 1497-1523.
- Gallo, S. (2017b). Biopolítica e subjetividade: resistência? *Educar em Revista* (Curitiba), 33(66), 77-94.
- Jara, O. (2020). *La educación popular latinoamericana: historia y claves éticas, políticas y pedagógicas*. Santiago de Chile: Colectivo Caracol-El apañe de los piños, Editorial Quimantú.
- Korol, C. (2006). *Caleidoscopio de rebeldías*. Buenos Aires: Ediciones América Libre.
- Manfredi, S. M. (2014). De Angicos ao Programa Nacional de Alfabetização. En M. Gadotti, (org.), *Alfabetizar e conscientizar: Paulo Freire, 50 anos de Angicos* (1ª ed.). San Pablo: Instituto Paulo Freire.

- Mbembe, A. (2016). Necropolítica. *Arte & Ensaios*, (32), 122-151. <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993/7169>
- MS (Ministério da Saúde do Brasil). (2013). *Portaria nº 2.761, de 19 de novembro de 2013. Institui a Política Nacional de Educação Popular em Saúde no âmbito do Sistema Único de Saúde (PNEPS-SUS)*. Brasília. https://bvsms.saude.gov.br/bvs/sau-delegis/gm/2013/prt2761_19_11_2013.html
- Nunes, R. (18 de junio de 2020). Necropolítica de Bolsonaro aponta para um futuro distópico. *Folha de S. Paulo*. www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2020/06/vidas-de-negros-e-pobres-se-tornam-descartaveis-na-pandemia-afirma-professor.shtml
- Paiva, V. P. (1987). *Educação popular e educação de adultos* (5ª ed.). San Pablo: Loyola.
- Paulilo, A. L. (2017). A compreensão histórica do fracasso escolar no Brasil. *Cad. Pesqui.*, 47(166), 1252-1267. https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742017000401252&script=sci_abstract&tlng=ptROSENBERG
- Schönardie, P. A. (2015). Educação Popular como Política Pública: Análise Crítica. En 37ª Reunión Nacional da ANPEd (4-8 de outubro de 2015). Florianópolis: UFSC. <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT06-3501.pdf>
- Secos e Molhados. (1973). “Primavera nos Dentes” [canción] en *Secos e Molhados* (comp. J. Ricardo y J. Apolinario, pista 5). San Pablo: Continental.
- Schlindwein, I. G. C. (2020). *A educação popular sob o céu da história: um estudo a partir da rememoração em Walter Benjamin* (dir. C. de R. Catini) [Tesis de maestría], Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas: Repositório da Produção Científica e Intelectual da Unicamp.
- SGPR (Secretaria-Geral da Presidência da República Federativa do Brasil). (2014). *Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas*. Brasília: Governo Federal, República Federativa do Brasil.
- Tragtenberg, M. (2002). A delinquência acadêmica. *verve. revista semestral autogestionária do Nu-Sol*, (2), 175-184. <https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/4618/3208>
- Tragtenberg, M. (2018). A escola como organização complexa. *Educ. Soc.* (Campinas), 39(142), 183-202.
- Wachowski, L. y Wachowski, L. (dirs.). (1999). *The Matrix* [Película]. Warner Bros.

Recepción: 15/12/2022

Aceptación: 27/02/2023