

Educação Popular e a transição democrática no Chile: a neutralização em nome da governabilidade^{1,2}

Ian Gabriel Couto Schlindwein³

Orcid: 0000-0001-5590-4881

Jorge Fabian Cabaluz Ducasse⁴

Orcid: 0000-0003-0398-7819

Resumo

Levando em conta que a Educação Popular foi um dos polos de organização, resistência e luta contra a ditadura pinochetista durante os anos 80, neste trabalho, temos como objetivo compreender, em linhas gerais, o cenário que estas organizações passaram a enfrentar nos anos 90, com a transição estando sob controle da Concertación. Para além do panorama vivido por este campo no recorte temático proposto, traremos para o debate o processo que culminou no fim de uma das experiências de maior influência no Chile por mais de década: o Programa de Educação Popular do CIDE - Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación. Assim, buscamos captar alguns dos principais elementos que fizeram a década ser um marco para a constituição de um novo ciclo histórico entre os movimentos populares, em especial como a Educação Popular, comprometida com a autonomia participativa, buscou ser neutralizada pelos que controlavam o processo de transição em nome da governabilidade e dos “consensos” desenhados desde a(s) cúpula(s) política e econômica. Sendo parte de uma pesquisa mais ampla sobre o campo da Educação Popular em Santiago durante os anos 90, nossa análise colocou em debate uma bibliografia vinculada ao campo da Educação Popular, tanto de maneira mais ampla como a diretamente relacionada ao contexto chileno, juntamente de entrevistas com educadores populares que estavam atuando neste período de transição.

Palavras-chaves

Educação Popular – Concertación – Neoliberalismo – Participação – Chile.

1- Disponibilidade de dados: todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

2- O presente trabalho foi realizado com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), Brasil. Processos nº 2021/03013-2 e nº 2023/06694-6.

3- Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil. Contato: iangabrielcs@hotmail.com

4- Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile, e Universidad de Chile, Santiago, Chile. Contato: fabian.cabaluz@upla.cl



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202551288246> por

This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY 4.0.



Popular Education and the democratic transition in Chile: neutralisation in the name of governability

Abstract

Considering that Popular Education was one of the key poles of organization, resistance, and struggle against the Pinochet dictatorship during the 1980s, this work seeks to understand, in general terms, the scenario faced by these organizations in the 1990s, with the transition overseen by the Concertación. Beyond providing an overview of this field within the proposed thematic scope, we analyze the process that culminated in the dismantling of one of Chile's most influential experiences in this domain for over a decade: the Popular Education Programme of CIDE - Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación. Our objective is to identify some of the main elements that made the decade a turning point in the constitution of a new historical cycle among popular movements—particularly as Popular Education, committed to participatory autonomy, came under pressure to be neutralized by those who managed the transition in the name of governability and the “consensus” designed by the political and economic summits. As part of a broader study on Popular Education in Santiago during the 1990s, our analysis draws on a bibliography connected to the field—both in general terms and specifically related to the Chilean context—together with interviews conducted with popular educators active during this transitional period.

Keywords

Popular education – Concertación – Neoliberalism – Participation – Chile.

Introdução

O presente artigo sistematiza parte dos resultados de uma pesquisa realizada sobre o campo da Educação Popular em Santiago durante a década de 1990. De maneira mais ampla, este estudo visou compreender como os movimentos vinculados a este campo tiveram suas práticas, especialmente as vinculadas às memórias coletivas, afetadas nesse momento pelas transformações do período de “transição para a democracia” no Chile. A investigação se baseou na realização e análise de entrevistas com educadores populares⁵, em diálogo com uma bibliografia levantada sobre a Educação Popular chilena neste recorte⁶. As entrevistas e suas análises foram fundamentadas nos aportes metodológicos da Memória Social e da História Oral (Bosi, 2003; Lang *et al.*, 2010; Queiroz, 1985).

O objetivo específico deste texto é poder fazer um panorama do cenário enfrentado pelas organizações ativas nos anos 80 – a *generación ochentera* – vinculadas ao campo da

5 - Agradecemos imensamente às educadoras e educadores populares participantes da pesquisa. No caso da elaboração deste texto, apenas um recorte de nossa investigação, nosso agradecimento nominal é direcionado a Carlos Acevedo, Luis Bustos e Mario Garcés.

6 - Para facilitar a compreensão, os trechos das entrevistas originais que trazemos a este artigo foram traduzidos por conta própria para o português. Deixamos em espanhol as citações presentes nas referências bibliográficas como encontradas nos respectivos materiais.



Educação Popular nos primeiros anos do período de transição entre a ditadura pinochetista e os governos da *Concertación de Partidos por la Democracia*⁷, formado pelo conjunto de partidos e forças políticas vencedores do plebiscito de 1988 e das eleições civis de 1989, que negociou o fim do regime de Pinochet e governou o Chile durante as décadas de 1990 e de 2000.

Para isso, colocaremos a bibliografia analisada em debate com fragmentos de três entrevistas realizadas com educadores populares que fizeram parte dessa geração e que experenciaram criticamente as mudanças relacionadas ao modelo de transição cumprido pela Concertación. Os três entrevistados em questão são: (I) Mario Garcés, professor da Universidad de Santiago ativo por décadas na ECO - *Educación y Comunicaciones*; (II) Carlos Acevedo, atualmente parte do *Colectivo Paulo Freire - Chile* e nos anos 80 vinculado ao SEPADE - *Servicio para el Desarrollo Evangélico*; (III) Luis Bustos, que fez parte do Programa de Educação Popular do CIDE - *Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación* por mais de uma década, integrando hoje o comitê editorial de *Caminantes: Boletín Mensual Taller Isla Negra*.

Nesse contexto, aproveitamos para falar brevemente sobre o fim do Programa de Educação Popular do CIDE, ligado à Companhia de Jesus, em meados dos anos 90. Traremos uma breve análise do fim desta experiência não só pelo grande impacto que o programa teve durante a década de 1980 e início da de 1990 no contexto chileno, como também por ser um episódio que retrata parte das tensões, dificuldades e dilemas enfrentados naquele momento.

Do interior da ebulação dos movimentos latinoamericanos de Cultura Popular⁸ das décadas de 1960 e 1970, (re)surgem⁹ desde um grande acúmulo de séculos de diferentes experiências educativas contra hegemônicas¹⁰ - processos pedagógicos de viés libertador, revolucionário e/ou emancipatório, baseados em ações culturais com setores populares, que materializaram, em sua *práxis*, elementos voltados para a transformação social (Cabaluz, 2019). Estes se configuraram como importantes espaços de (re)organização e participação das classes populares, por meio do estímulo à coletividade, à solidariedade, à dignidade, ao diálogo, à criticidade, à democracia, à autonomia, à dialética e à rebeldia (Bustos, 1996; Korol, 2006; Fauré; Valdés, 2020). Estas práticas, que posteriormente se consolidaram com a assinatura de Educação Popular¹¹, se tornaram, historicamente, um fenômeno cujas propostas são produzidas por meio de um trabalho político-pedagógico que visa o fortalecimento de um poder relacionado às necessidades e objetivos dos movimentos populares (Viezzer, 1989; Eco, 2012).

7- Mantivemos no texto a versão do termo em espanhol.

8- Sobre as relações entre a efervescência dos movimentos de Cultura Popular nesse período e o que veio a ser chamado de Educação Popular, recomendamos a leitura de Brandão *et al.* (2018) e Schlindwein (2020).

9- Podemos traçar um paralelo entre as reflexões emanadas pela Educação Popular em nosso continente com a imagem da toupeira, que já foi trazida em diferentes momentos por Karl Marx, Emir Sader e Gabriel Salazar. A Educação Popular emerge no debate público em determinados momentos e conjunturas, para logo depois se invisibilizar e se tornar reclusa no espaço íntimo das experiências e do trabalho cotidiano (Cabaluz, 2019).

10- Quanto aos elementos que a Educação Popular incorpora em seus esforços de criação de uma contra hegeconomia, recomendamos a leitura de Korol (2006).

11- Como em Brandão *et al.* (2018).

Durante o período das ditaduras sul-americanas da segunda metade do século XX, os movimentos ligados à Educação Popular passaram por uma duríssima inflexão, sendo uma das forças políticas que foram, sistemática e severamente, perseguidas, com muitos de seus militantes ameaçados, presos, torturados, exilados, assassinados e/ou desaparecidos. Assim, muitas de suas experiências, formais ou não, foram eliminadas (Brandão *et al.*, 2018).

Por outro lado, o desmantelamento forçado da institucionalidade – especialmente a estatal – não significou o fim desta tradição pedagógica, pois, apesar do aprofundamento da barbárie, esta forma emancipatória de educação popular conseguiu se disseminar e reinventar sua *práxis* num tenebroso, porém, fértil cenário de clandestinidade, sendo uma expressão sociocultural e política de proporções continentais, ainda que por experiências, frequentemente, pequenas e isoladas umas das outras (Jara, 2020). Apesar destas dificuldades, foi um dos campos de maior possibilidade de ação política e mobilização social, em comparação com outras esferas da sociedade também perseguidas (Bustos, 1996).

Nesse sentido, um dos casos paradigmáticos em nosso contexto regional foi o do Chile. Se, em 1970, o país se destacava pelo processo que desencadeou a vitória e o governo da *Unidad Popular*, com a eleição para presidente do socialista Salvador Allende, com grande participação de movimentos vinculados com a Cultura Popular¹², na década seguinte, o país se tornou uma referência na sangrenta e pioneira implementação do neoliberalismo durante a ditadura encabeçada por Augusto Pinochet. As políticas de mercantilização, entre todos os aspectos da vida, foram normatizadas pela Constituição de 1980, avançando suas aplicações na nova década.

A Educação Popular chilena começa a se rearticular na segunda metade dos anos 70, com grande destaque na década seguinte. Após alguns anos de rearticulação, as organizações chegaram ao diagnóstico que o sujeito coletivo, comumente definido como “povo”, foi golpeado e violentado a ponto de se mostrar irreconhecível, afetando o mais profundo do cotidiano social e descaracterizando o pulsar coletivo e solidário que estava presente no período da *Unidad Popular*. A população já estava sem redes de comunicação entre si, fragmentada e sem um horizonte comum, elementos que seriam funcionais para a implementação do modelo neoliberal – algo que, inclusive, foi previsto e recomendado pelos seus ideólogos, Friedman e Hayek (Klein, 2008; Fauré, 2014).

Com o mote da recomposição do tecido social para a (re)conquista da democracia, estas organizações com raízes na tradição da Educação Popular afirmaram uma proposta de reconstrução – e não condução – do e com o sujeito coletivo popular na luta por uma sociedade democrática¹³. Assim, esta tarefa tinha um forte fundamento educativo. Em um cenário de multiplicação de experiências organizativas e aliado ao trabalho comunitário nos bairros populares, protagonizado principalmente por mulheres e jovens, o desenvolvimento de processos de Educação Popular se mostrou uma cotidiana forma de resistência e enfrentamento cultural, sobretudo no plano educativo, à ditadura, pese seu regime de terror e censura. Em outros termos, suas diferentes práticas atuaram para recompor o tecido social, dinamizando a identidade e organização popular, a fim de

12- Recomendamos a leitura de Cabaluz & Olivares (2020), Reyes, Osandon & Cabaluz (2020) e Matamoros & Neut (2022).

13- Sobre a busca por recompor e regenerar o tecido social nesse período, recomendamos a leitura de Fauré (2014).



combater o regime e seus efeitos (Fauré; Valdés, 2020; Garcés, 2023). Este processo é destacado pelo educador popular Carlos Acevedo (2023b, s. p., grifos do autor):

Enquanto a ditadura e seu apoio civil dilaceravam o país com morte e tortura, as organizações populares se reorganizaram primeiro para sobreviver e também para buscar seus mortos e desaparecidos nos bairros populares, chamados aqui no Chile de *poblaciones*, das principais cidades – como Santiago, Valparaíso e Concepción – assim como em tantos outros lugares da louca geografia chilena. Na sombra da noite mais longa e escura da ditadura começaram a nascer práticas de autoeducação popular: nascem as práticas autogestionadas por *pobladoras* e *pobladores*, como as *ollas comunes* (“panelas comuns”, práticas solidárias, organizadas e comunitárias de providenciar alimentação) e os comprando juntos (ações comunitárias com a finalidade de baratear os custos das compras), além dos comitês de autodefesa, os coletivos de saúde popular e com eles as práticas pedagógicas da Educação Popular. A longa noite ditatorial também foi o refúgio de um novo mundo comunitário e social que começava a nascer.

Em um cenário em que a participação e organização social haviam sido ostensivamente intervindas, tiradas da legalidade, fechadas ou reprimidas, do parlamento às associações de bairro, passando por sindicatos e federações estudantis, muitas dessas novas experiências se organizavam na beira das paróquias populares vinculadas às comunidades eclesiás de base, sob uma relativa proteção de setores da Igreja Católica – especialmente, apesar da presença também de redes formadas no mundo protestante –, que era uma instituição que o regime, abertamente “defensor dos valores católicos”, tinha interesse de contar com apoio incondicional.

Y será en torno a ella que se experimentará un reflujo asociativo en el cual diversos grupos de militantes de izquierda, de profesionales, de intelectuales y de educadores y educadoras comenzaron a aglutinarse hasta conformar (sobre todo del ‘76 en adelante) las “organizaciones al servicio del pueblo” (asociaciones que la “transición” rebautizará bajo el insípido nombre de ONG’s) (Fauré, 2014, p. 71).

Carlos Acevedo (2023a, s. p.), à época membro do SEPADE, pontua que, nos anos 80,

[...] houve muito dinamismo em termos de trabalho. Havia muito mais força vindra da Igreja. No trabalho de Educação Popular, as igrejas, as capelas, os sindicatos e os colégios eram os centros, os lugares onde você podia se reunir com as companheiras e os companheiros para podermos nos repensar, para darmos uma contribuição a esse processo de libertação, mas sempre pensando que a estratégia metodológica, a estratégia pedagógica, mais do que a estratégia teórica, era a Educação Popular.

Em termos organizativos, o campo da Educação Popular desse período tem como um dos seus principais atores estas organizações que irão se cristalizar no formato de ONGs de trabalho conjunto com os setores e movimentos populares, sobretudo com a atuação nas *poblaciones* das maiores cidades do país, com destaque para Santiago. Estas ONGs,

em geral, contavam com o financiamento de agências de fomento estrangeiras e, também, de cooperação internacional, como a *Solidariedad con Chile* (Fauré, 2016), ligadas a uma grande rede de articulação no exterior, comumente impulsionada por setores religiosos e/ou de exilados políticos. A grande conjunção de organismos articulados ao campo da Educação Popular não é uma novidade, se pensarmos no modo como este esteve presente e vinculado aos movimentos de Cultura Popular nas décadas anteriores, mas terá essa diversidade alimentada nesse momento por haver um inimigo comum bem delimitado: a própria ditadura.

Conseguindo articular essas redes com um trabalho cotidiano - radicalizado principalmente com as *Jornadas de Protestas Nacional*, de 1983 a 1986, que levaram grande parte da população chilena não só aos protestos de rua massivos, mas também à diversificação da atuação política - as organizações vinculadas à Educação Popular¹⁴ se constituíram em um dos polos de referência da luta política do país na década final da ditadura. Para Mario Garcés (2019), historiador e já educador popular da ECO - *Educación y Comunicaciones* nesse período: “Eu, sem ser nostálgico, diria que a época dourada da Educação Popular no Chile foram os anos 80, e não retornamos ainda a esse estágio”. Luis Bustos (2023, s. p.), membro do Programa de Educação Popular do CIDE nesse momento, afirma que, devido a esse intenso trabalho realizado clandestinamente,

Freire teve uma influência muito forte durante o período da ditadura, no período dos anos 80. Inclusive no Chile - [na] minha leitura [...] - sua influência foi mais forte nesse período do que no período em que ele viveu aqui no Chile, quando desenvolveu os programas de alfabetização nos programas de educação campesina para o Instituto Nacional de Desarrollo Agropecuario, para a CORA, a Corporación de la Reforma Agraria, e acho que teve mais impacto seu legado, sua proposta, sua concepção educativa.

Impactos da transição chilena na Educação Popular ochentera

Apesar de tão importantes para a recomposição de parte do tecido social destroçado pela ditadura, de forma geral, os movimentos populares - e em especial os denominados *pobladores*, atuantes com ou sem respaldo político e financeiro de setores à esquerda da Igreja Católica e por organizações de profissionais de esquerda - se viram travados no momento de regresso da democracia formal. Alguns elementos para esta trava foram: (1) a anulação formal do inimigo comum e direto, a ditadura; (2) a inserção sistemática de pautas neoliberais na sociedade civil; (3) o arcabouço institucional e constitucional herdado pelo regime autoritário, que impedia reformas profundas ao modelo político e econômico; e (4) a noção estreita de participação popular colocada - de cima para baixo -

14- Apenas como exemplos, Carlos Acevedo (2023b) levanta como organizações de grande impacto social atuantes nesse período e vinculadas a práticas de Educação Popular: o *Comité Pro-Paz*, a *Vicaría de la Solidaridad*, a *Comisión de Derechos Humanos*, o *Comité de Defensa de los Derechos del Pueblo* (CODEPU), o *Sevicio de Paz y Justicia* (SERPAJ), o *Servicio para el Desarrollo Evangélico* (SEPADE), a *Fundación de Ayuda Social de Iglesias Cristianas* (FASIC) e, com grande destaque, o *Programa de Educação Popular do Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación* (CIDE). Poderíamos citar ainda a *Educación y Comunicaciones* (ECO), a *Educación Popular en Salud* (EPES), *El Canelo de Nos*, entre tantas outras.



pela classe política moderada que governou nas duas décadas seguintes ao fim da ditadura (Fauré; Valdés, 2020).

O campo da Educação Popular também foi profundamente afetado pelos limites colocados desde o princípio pelo processo de “transição sem povo”, que estava permeado pela continuidade da implementação da agenda formada pela própria ditadura pinochetista, dada a continuidade da implementação da Constituição de 1980, elaborada pelos ideólogos neoliberais e escrita sem qualquer participação popular (Fauré, 2014). Mario Garcés (2019, s. p.) enxerga que o grande enfraquecimento e fragmentação desse campo já se evidenciava mesmo antes do fim da ditadura:

Acho que deve ter sido no início de 88, no primeiro semestre, organizamos um seminário na ECO, onde convidamos esses educadores populares e fizemos uma pergunta sobre a transição, a democratização etc. E claramente ali havia três posições, por assim dizer. Uma posição que, de alguma maneira, postulava que a Educação Popular tinha de ser capaz de retornar ao Estado e de apoiar e influenciar nas funções de política pública do Estado. Outra visão apostava na conjuntura desse momento, que toda a capacidade e disposição [deveria estar] em função do plebiscito do “Sim” e do “Não”, que finalmente pôs fim à ditadura... um fim parcial, mas, de certa forma, um fim à ditadura. E uma terceira posição, que, de certa forma, exercei alguma liderança, que defendi, foi a de manter a autonomia da Educação Popular. No sentido de que a transição como estava sendo insinuada na época nos gerava muita desconfiança, muita dúvida, de que ela efetivamente garantiria um processo de democratização da sociedade. Na ECO, fomos muito contracorrente nesses anos de 88 e 89 [...]. Porque nos parecia que o processo de transição no Chile tinha um forte componente estatal e institucional, que subordinava ou dava papéis secundários aos movimentos sociais e, particularmente, aos setores populares. E, portanto, nós tínhamos que ser capazes de acompanhar os setores populares nesse processo.

Em grande medida, as três posições distintas que Garcés relata no final dos anos 80 encontram eco nas principais frações que o historiador e educador popular Daniel Fauré (2014) identificou nesse campo durante os anos 90: (I) a de profissionalização “visando o Estado”, apostando na integração e na possibilidade de controle do sistema educativo formal; (II) a de profissionalização “visando o povo”, buscando a atuação do educador popular como intelectual orgânico, a serviço dos novos desafios do pós ditadura; e (III) a daqueles teimosos minoritários, que insistiram em manter um papel secundário, no qual “o povo” mantivesse o protagonismo na reconstrução de seu “processo histórico”.

Como presente no testemunho de Garcés, uma das características fundamentais nesse processo é a transformação da relação das organizações da sociedade civil com o Estado, já que a redemocratização – tanto no Chile, como em outros países – vai também mudar as próprias formas de estruturação, planejamento e financiamento das ONGs. Nesse quesito, a dependência do aporte internacional se mostrou uma das principais potências – ao seu tempo – e, também, fraquezas da *generación ochentera* da Educação Popular chilena, que, em suas maiores experiências, amarrou seu destino aos das ONGs (Bustos, 1996). As transformações impostas pela transição no Chile produziram nas ONGs um cenário que colocou em xeque



suas próprias existências, além, evidentemente, de suas possibilidades de militância (Salazar, 1995). Vejamos a seguir alguns dos elementos desse contexto.

Com a redemocratização, o Chile deixou de ser um país prioritário para as agências internacionais de fomento, afinal, este já era novamente “uma democracia” e “podia andar com seus próprios pés”, com as organizações podendo recorrer ao seu “Estado democrático” se necessário (Fauré, 2014). Instituições que financiavam muitas das ONGs ligadas à Educação Popular nos contextos ditatoriais latino-americanos passaram, nesse período, a orientar seus recursos para outros rincões, como para algumas nações do continente africano ou para os países de trajetória socialista na Europa oriental, regiões que estavam estreitando laços econômicos com as potências do Ocidente (Bustos, 1996; Torres, 2011). Financiamentos que poderiam vir das agências internacionais seriam agora direcionados diretamente aos Estado, exigindo que as organizações interessadas tivessem que se relacionar com as políticas estatais oficiais. As tensões dessa mudança são frisadas por Garcés (2019, s. p.):

A relação com o Estado, na perspectiva das organizações de Educação Popular, foi complexa desde o início. De fato, o Estado facilitou muito pouco o diálogo com nossas organizações e, logo com a transição, começaram a ser estabelecidos sistemas de postulação aos recursos do Estado que eram ou muito tecnocráticos ou muito competitivos. Em outras palavras, tivemos que participar de concursos nos quais solicitávamos fundos públicos para determinadas políticas que o Estado definia como prioritárias, o que definia tanto seu conteúdo quanto seus recursos. Isso nos colocava, as ONGs, em uma situação de competição entre nós mesmos.

Os projetos e sua lógica de atuação se converteram em uma forma de sobrevivência que vem travando, ou, ao menos, dificultando muito as possibilidades de realização de trabalhos colaborativos ao gerar uma competição entre as próprias organizações, educadores e artistas por recursos, bloqueando apostas de construção coletiva (Santander, 2012; Garcés, 2023). Isso aparece também na crítica à “febre dos projetos” tecida em meados dos anos 90 por Verónica Salas, militante do TAC - *Taller de Acción Cultural*:

A la gente le cambiaron el sistema de vivir o subsistir; ya no es a partir de un trabajo son a partir de un proyecto, que es una cosa ambigua, inagarrable, corrompida, que tú nunca sabes si te la vas a sacar y si la sacas no sabes tampoco si la sacas porque le caíste bien al funcionario o porque le convenía a él... [...] No es una valoración del trabajo, ni de la gente, ni de la proyección de las propuestas, sino es simplemente un Kino, y esa cuestión es gravísima. Esa cuestión está produciendo un conflicto interno, una desarticulación de las comunidades salvaje... (Salazar (1995, p. 69 *apud* Salazar, Paredes; Adduard, 1994, p. 73-74).

O mercado criado de projetos de intervenção social não só acirrou a competição por recursos, mas também reduziu os tempos de intervenção, priorizando resultados quantitativos, não os processos, e forçou um papel de “assessoria” por parte das ONGs (Fauré, 2014).

A aposta da *Concertación* para combater a enorme pobreza herdada pela ditadura foi a focalização das políticas sociais. Essas ações de focalização das agências de consultoria



atuam de forma distinta às ONGs dos anos 80: apesar dessas ONGs também atuarem em pequena escala, o faziam olhando desde a sociedade civil até o sistema global de dominação. Nesse cenário agora formalmente “democrático”, a relação se torna mais instrumental e pragmática e perde-se o sentido de construção coletiva de conhecimentos e investigações. E, contrariando uma das características centrais da proposta do campo da Educação Popular - o de atuar *com* os movimentos populares -, há a primazia de uma lógica, que se encaixa ao neoliberalismo, de educar e investigar *para* ou mesmo *sobre* os pobres.

“Dejar de ser actor junto a otro actor”: tal vez en esta frase se resuma la esencia del problema para las ONGs que nacieron en tiempos de dictadura, pues equivale a dejar un proyecto histórico con pleno sentido social para asumir otro que se parece demasiado a las ‘iniciativas de mercado’... (Salazar, 1995, p. 65).

Ao atuarem mais no formato de consultoria¹⁵, as pessoas e organizações deixam de ser companheiras de luta por outra sociedade possível - liberta, emancipada e revolucionária -, se tornando “usuárias”, “beneficiárias” ou “clientes”. E, assim, parte das estratégias se restringe, através de espaços culturais e educativos, a que os pobres possam se autointegrar ao mercado e todo conhecimento produzido tenha fins privados (Salazar, 1995).

A década de 1990 foi um período de grande desencanto, abandono e críticas, além de mostrar um esgotamento do discurso político que caracterizava as décadas de 1970 e 1980 (Jara, 2020). Um elemento a se considerar foi que, se por um lado conceitos como “Educação Popular” e “movimento social” foram entrando em crise, sendo esvaziados frente ao debate público mais amplo; por outro, foi se consolidando um novo linguajar e novos campos específicos de conhecimento que, para atuar institucionalmente - especialmente entrando na concorrência por projetos -, as ONGs e os educadores foram sendo forçadas a se especializar, atuando nas diferentes frentes das políticas focalizadas, que poderiam estar vinculadas com gestão, moradia, dependência química etc. Além disso, parte das ONGs foram forçadas a se tornarem “interlocutoras”, “executoras” ou “contratistas” do Estado, seja na esfera federal ou nos municípios (Salazar, 1995).

Nesse cenário, o acúmulo de propostas feitas pelo campo da Educação Popular durante os tempos da ditadura e a ênfase na participação e no protagonismo popular vão incomodando os agentes políticos encarregados da transição em um grau que a *Concertación*¹⁶ se torna um agente fundamental para a dispersão do campo, forçando uma conjuntura de fragmentação e desaparecimento das redes organizativas que haviam sido formadas clandestinamente. As estratégias políticas produzidas pela *Concertación* buscaram neutralizar o potencial explosivo da pobreza (Salazar, 1995), evidente em toda a década anterior, como ficou demonstrado pelas Jornadas de Protestas Nacionais e, inclusive, pela luta armada contra o regime. Mostrando a radicalidade desse processo, Luis Bustos (2023, s. p.) afirma que:

15 - Durante a ditadura chilena, as formas ONG, instituto ou fundação foram utilizadas pelas organizações e movimentos sociais como uma maneira de tentar resguardar seu trabalho e conseguir apoio. Posteriormente, estas, cada vez mais, adquiriram a forma de agentes de mercado.

16 - Junto de agências internacionais de financiamento “moderadas”.

A ditadura, é paradoxal o que vou dizer, não interveio tanto em nossas ações, tão diretamente, quanto a *Concertación*. É paradoxal. Pode soar forte o que estou dizendo, mas era muito mais arriscado continuar o processo que estávamos realizando no contexto da transição do que no período anterior. A transição se sentiu ameaçada, sentiu que isso poderia gerar uma espécie de anomia, como dizem os sociólogos do comportamento, que não era esperada por parte das comunidades territoriais e que, portanto, poderia ser uma ameaça à transição.

Estamos falando de um período no qual, uma vez mais, há a passagem de uma guerra de amplitude global – no caso a Guerra Fria – para outro período conflitivo, mas agora centrado no neoliberalismo e na expansão das lógicas de mercado para todos os espaços e tempos que permeiam a vida, tendo o Chile um papel pioneiro e brutal nesse novo modelo. Carlos Acevedo (2023a) comprehende que esta foi “a pior década, foi uma década intencionada em termos de definir que a Educação Popular não era necessária e estava acabada. Quase em comunhão com o que Francis Fukuyama havia dito no final dos anos 80 sobre o fim da história” e no que aparecia nos discursos de muitos dos principais agentes da transição.

Exatamente dentro desse contexto de encerramento do ciclo político da Guerra Fria, representado internacionalmente pela queda do Muro de Berlim¹⁷, houve a propaganda e a propagação do mito do *fim da história*, termo que no

[...] célebre ensaio de Francis Fukuyama não faz mais do que revestir com uma linguagem pseudo-hegeliana a convicção, profundamente enraizada, das elites dominantes na perenidade de seu sistema econômico e social, considerado não só infinitamente superior a qualquer outro, mas o único possível, o horizonte intransponível da história, a etapa final e definitiva da longa marcha da humanidade (Löwy, 2005, p. 155).

Estas construções discursivas anunciam como findas quaisquer possibilidades de transformação e de construção de caminhos distintos à globalização neoliberal¹⁸ e, nessa lógica, as alternativas possíveis são apenas intrassistêmicas: *no máximo* são aceitas perspectivas reformistas, em busca de “humanizar” ou “adestrar” a *hidra capitalista*¹⁹ (Betto, 2005; Mejía, 2006). Restaria realizar uma suposta *boa governança* desse sistema.

Em um mesmo sentido, o historiador Gabriel Salazar (1995) destaca que, no período da “transição para a democracia” no Chile, se estabeleceram “consensos” afirmativos verticalizados e construídos na cúpula do poder de que (1) a democracia representativa seria o melhor modelo prático de convivência política e (2) de que o modelo neoliberal seria a melhor alternativa para assegurar o crescimento nacional. Ambos baseados na premissa da defesa da governabilidade do “novo” modelo, gerado no interior da própria ditadura. A construção destes “consensos” buscava ignorar ou mesmo calar “contra

17- Em termos de impactos externos, ainda que críticos ao modelo de “socialismo real”, houve um abalo ideológico grande, especialmente na dimensão política do marxismo, com relação à queda das experiências socialistas na Europa Oriental (Bustos, 1996). Contudo, foi a derrota do sandinismo na Nicarágua em 1990 - processo de grande vinculação com a Teologia da Libertação e com o campo da Educação Popular - que gerou maior impacto (Bustos, 2023).

18- A “essência do neoliberalismo é a deshistorização do tempo” (Betto, 2005, p. 13).

19- Termo que salienta o poder de regeneração e transformação do sistema capitalista (Galeano, 2015).



“consensos” questionadores construídos pelas diferentes camadas populares, distantes dos grandes postos do poder econômico e político.

O discurso de fim da história é contrário ao potencial participativo, organizativo e de transformação ligados a uma educação popular permeada por um sentido emancipatório que, atuando alicerçada na autonomia participativa, foi – e é – um empecilho a projetos baseados no princípio da governabilidade, fundamental no Chile desde a transição pactuada:

Porque o que a *Concertación* privilegiava era o princípio da governabilidade. Esse era o princípio sacrossanto [...]. E, em minha opinião, quando se enfatiza de forma quase absoluta a governabilidade, isso restringe a participação: quanto mais governabilidade, menos participação. E o que nós estávamos fazendo era promover e incentivar a participação. Portanto, nesse contexto, é claro, os grupos poderiam ter comportamentos inesperados. [...] Especialmente quando começamos a desenvolver toda uma linha ali, acompanhando os aspectos metodológicos ligados aos movimentos sociais (Bustos, 2023).

Para esse modelo de transição foi e continuou sendo fundamental o emprego de diversas táticas de desmonte, neutralização, espoliação ou mesmo eliminação²⁰ da autonomia participativa, da construção coletiva de conhecimentos e, especialmente, da organização desde o subterrâneo social de tanta potência explosiva na fase final da ditadura chilena. A defesa do “princípio sacrossanto da governabilidade” é a máscara da busca do controle do processo de transição, enquanto a Educação Popular, quando alinhada a seus princípios emancipadores, quer abrir as possibilidades para – muito – além dos modelos preestabelecidos, das negociatas e dos “consensos” das cúpulas política e econômica.

O fim do Programa de Educação Popular do CIDE

O historiador Gabriel Salazar (1995) destaca que, em um curto tempo histórico, as ONGs vinculadas às lutas populares dos anos 80 foram sacudidas por grandes mudanças, encontrando muitas dificuldades de se rearticular. Por certo, não era algo específico dessas organizações, como salienta Garcés (2019) em entrevista:

Assim, o panorama era de um enfraquecimento crescente: das ONGs, das pessoas que trabalhavam nesse campo, e a esse enfraquecimento também se somou o enfraquecimento do próprio campo popular. As organizações sociais, especialmente nos bairros populares, também começaram a declinar, algumas delas foram funcionalizadas nos municípios, outras foram se extinguindo com o tempo. A Igreja, que havia sido um espaço no qual foram gestadas muitas organizações muito ativas nos anos 80, também começou a se implodir socialmente sob o papado de João Paulo II. Começaram a ser ordenados bispos da Opus Dei e começaram a ser colocadas mais dificuldades para os padres mais progressistas. Outros já estavam ficando velhos. Então, o panorama era de um enfraquecimento forte.

20- A partir das análises que Zibechi (2010) realiza a nível continental – desde a *Concertación*, passando por diferentes governos “progressistas” dos anos 2000 –, Catini (2021) enfatiza como as *táticas de eliminação do conflito social*, através da conversão da militância em entidades estatais ou empresariais, esterilizaram o vínculo político-social destas organizações, as convertendo em ferramentas de governabilidade e dominação.

Além da desarticulação e de não poder mais contar com o mesmo teto político que os setores da Igreja com vínculos com as comunidades eclesiais de base e a Teologia da Libertação propiciaram no período anterior, a crise dessas ONGs, como já discutimos, esteve permeada pelo esgotamento do financiamento direto vindo do estrangeiro e pelo bloqueio dos projetos de transição alternativos que vinham sendo trabalhados, até então, conjuntamente dos movimentos populares. Como também levantamos anteriormente, com Fauré (2014) e Garcés (2019), frente a esse cenário e no interior dessas organizações, houve diferentes posições, formas e estratégias de atuações possíveis. Nossa ideia aqui não é nos deter em cada uma dessas, mas iremos nos aprofundar um pouco mais em uma dessas saídas: a de confluência com o modelo proposto pela *Concertación*.

Muitas educadoras e educadores populares atuantes durante os anos 80 em ONGs vinculados ao trabalho com movimentos territoriais, precisando de empregos fixos, em algum momento, atuaram no interior do Estado, frequentemente de forma dispersa e fragmentada perante seus pares. Evidentemente, uma grande parcela destes atuou criticamente, tentando, com muitas dificuldades, encontrar maneiras de trabalhar com similar intencionalidade política nesses espaços, algo que aparece na fala de Carlos Acevedo (2023a, s. p.):

E, finalmente, nos anos 90, eu diria que foi o período mais sombrio da Educação Popular no Chile. Salvo as experiências que tivemos, sem dizer que estávamos fazendo Educação Popular, em alguns serviços do Estado, onde nas capacitações aplicávamos a metodologia.

Na perspectiva de um “novo Estado democrático”, a absorção de parte dos grupos e de educadores também representava uma forma barata de incorporar experiências e a criatividade acumuladas pelas organizações em seus tempos de ação contra a ditadura e contra o Estado em sua versão abertamente autoritária. Dessa maneira, é absorvida uma importante quantidade de profissionais qualificados, que o Estado não formou, para os quais, quando é possível uma cooptação completa, há a alternativa de aproveitar os acúmulos técnicos e tentar controlar intencionalidades políticas desviantes da norma proposta para “uma transição adequada”.

Num sentido parecido, deve-se levar em conta que a atuação vinculada ao Estado não deu às ONGs – ou aos educadores individualmente – uma implementação adequada ou exata de seu trabalho: não necessariamente são dadas as melhores condições de trabalho ou mesmo suas recomendações são aceitas. Nesse caminho, há muitas travas burocráticas, políticas ou mesmo “falta de projeto” e de financiamento adequado (Salazar, 1995).

Houve também uma ampla gama de práticas que foram “fagocitadas” pelas narrativas oficiais, que só toleraram os discursos e práticas em que as classes populares dependessem da classe política para ter voz. Nesse sentido, um dos exemplos mais impactantes foi o do CIDE. O processo de extinção vivido por seu Programa de Educação Popular foi um reflexo do que se estava vivendo em outras instituições, desde as menores experiências – que tinham a Educação Popular como principal ou único campo de atuação – até as maiores.

No contexto do Concílio do Vaticano II, o centro foi fundado pelo sacerdote jesuíta Patricio Cariola, em um acordo com o cardeal Raúl Silva Henríquez, a fim de ser uma instituição que auxiliasse na Reforma Educativa colocada em prática na segunda metade



dos anos 60 pelo governo de Eduardo Frei Montalva, político da Democracia Cristiana. O CIDE exerceu importante papel de investigação e apoio a diferentes etapas das reformas daquele período, até que o golpe de 1973 o tirou de dentro das instituições formais (Garcia-Huidobro, 2015). Apesar da ditadura e com auxílio da Igreja e de agências de fomento estrangeiras, continuou com um trabalho intenso, dividido em diferentes linhas de investigação. Segundo Luis Bustos (2023), o “CIDE tinha duas linhas muito fortes, que era uma linha de pesquisa, ligada ao mundo do sistema educacional, ao sistema escolar formal. Muito forte, um grupo de pesquisadores de primeira linha. E tinha uma área de Educação Popular, onde havia diferentes programas”.

O Programa de Educação Popular foi oficializado dentro do centro em meados dos anos 80, apesar de já haver atividades nesse sentido em anos anteriores. Mesmo centrado em Santiago, este era responsável por oficinas formativas não só na região metropolitana da capital, mas também em várias partes do país, sendo uma frente importante de articulação entre diferentes organizações de caráter popular. Além disso, teve grande impacto principalmente no debate metodológico e de estímulo da participação através de materiais e jogos educativos, influenciando, inclusive, movimentos de outros países. Parte da sistematização e difusão das atividades, experiências, debates, jogos e materiais educativos do programa se dava pelo boletim *El Mensajero*, que chegou a ter suas edições enviadas para milhares de inscritos.

Ademais, o Programa de Educação Popular organizava – em plena ditadura e, também, nos primeiros anos da *Concertación* – os *Encuentros de Punta de Tralca*, que reuniam nesse povoado litorâneo, em cada oportunidade, de 120 a 200 educadores vindos de norte ao sul do Chile, havendo também algumas versões voltadas para militantes de outros países da América Latina. O objetivo inicial das oficinas realizadas em dependências da Companhia de Jesus era capacitar pessoas que estavam trabalhando com organizações populares através de metodologias de Educação Popular (CIDE, 1987). Bustos (2023) estima que, durante cerca de uma década de encontros, participaram pelo menos 3 mil pessoas, uma das maiores experiências de formação de educadoras e educadores populares que houve no Chile, ainda mais impressionante frente ao contexto da época.

Segundo Alfredo Rojas²¹, durante a década de 1980, no interior do CIDE, a área de Educação Popular era a que tinha mais gente, maior quantidade de projetos, além de mais financiamento. Inclusive, parte desses recursos custeava outras áreas do centro. Contudo, após o fim formal da ditadura, o programa passou a ser visto com muita suspeita por parte da *Concertación*, inclusive dentro do próprio CIDE.

Então, a instituição começou a ter uma espécie de tensão do ponto de vista da identidade que queria projetar, se queria projetá-la no nível da pesquisa educacional, com seus produtos – que tinham a ver com as políticas educacionais, que eram usadas para a tomada de decisões, tanto no Chile, quanto no exterior [...] – e nós, especialmente nessa Educação Popular em que o aspecto metodológico estava muito a serviço dos movimentos sociais. [...]

21- Em uma fala presente em Salazar (1995, p. 61 *apud* Salazar; Paredes; Adduard, 1994, p. 3).



Então, o que acontece dentro da instituição é que essas duas linhas se tornam praticamente irreconciliáveis. O diálogo não é possível, há uma colisão (Bustos, 2023).

O desmantelamento quase por completo expressa a necessidade de centrar o trabalho institucional em um tipo de educação tecnocrática e não “politicamente” concebida (Salazar, 1995). Segundo Carlos Acevedo (2023a, s. p.):

Ele foi fechado, principalmente, por uma intencionalidade política. Grande parte do apoio econômico que o Chile recebia para ONGs e organizações populares ia diretamente para as ONGs. Posteriormente, todos esses fundos da Bélgica, de Roma, principalmente desses dois lugares, foram canalizados diretamente pelo Estado e, portanto, as ONGs ficaram sem recursos. E a outra coisa é que, como disse muito bem o diretor do CIDE na época, Patricio Cariola, um sacerdote jesuíta que ganhou o Prêmio Nacional de Educação, manter o Programa de Educação Popular dava uma imagem ruim à instituição, porque muitos quadros políticos ou intelectuais do CIDE acabaram trabalhando para o primeiro governo da *Concertación*, de Patricio Aylwin, [para] o segundo e todos os governos [da *Concertación*].

[...]

E, no caso específico do grupo de Educação Popular do CIDE, em 1995, todos foram demitidos. Todos. E nenhum deles havia trabalhado com contrato. No caso de Juan José Silva, 25 anos [de trabalho], Luis Bustos também, Carmen Colomer, que morreu. Nenhum deles com um [contrato], em condições precárias, mas com lealdade institucional. Fecham o programa... Bem, eles fazem a denúncia. Ganham, recebem algo, e esse grupo de educadores populares criam o que foi chamado de TAE - *Taller de Acción Educativa*, que durou três ou quatro anos.

Parte dos motivos oficiais para o fim do programa esteve baseado na diminuição das verbas, apesar de isso ser contraditório, tendo em vista a importância não só dos educadores e das educadoras que compunham essa linha da instituição, como também a relevância das ações do programa para visibilidade e arrecadação de recursos, mesmo visando os novos paradigmas desse período. Outro argumento apresentado é que uma educação popular vinculada a um papel liberador e de construção de identidade e hegemonia²², em referência a Paulo Freire e Antonio Gramsci, fazia sentido quando não se contava com a possibilidade de atuar no Estado. Mas, uma vez “recuperado o aparato estatal” – e indo de encontro, supostamente, com uma essência da cultura educacional chilena –, se entende que o Estado é o lugar central da política da educação do povo (Garcia-Huidobro, 2015).

Mesmo após a demissão generalizada e extinção do programa, na segunda metade dos 90, ganham força no CIDE programas e projetos de educação escolar e outras ações sociais que utilizam o aprendizado com a Educação Popular, como oficinas de capacitação profissional e de articulação entre o pré-escolar e os primeiros anos do ensino básico.

22- No início dos anos 80, há uma forte produção acerca da Educação Popular como elemento da criação de uma nova hegemonia baseada na construção de uma sociedade mais justa e solidária, como em Garcia-Huidobro & Martinic (2019). Influenciados por Gramsci e Freire, os autores apontam que, nessa construção, todas as ações políticas têm uma dimensão educativa e, portanto, devem incluir um componente de Educação Popular, que, por sua vez, tem a Cultura Popular como ponto de partida.



Cada vez mais o CIDE vai se aproximando dos “fundos mais competitivos”, procurando os fundos “necessários” para as pesquisas e, também, do meio acadêmico oficial, alinhando sua atuação com a construção da Universidad Alberto Hurtado, que ajudou a fundar em 1997 e que, desde 2006, se integrou formalmente (Garcia-Huidobro, 2015).

Conclusão

Como em outras regiões da América Latina e em um cenário muito diferente daquele de décadas anteriores, muitas organizações que atuaram vinculadas à Educação Popular foram perdendo seus horizontes emancipatórios, sobretudo com a entrada avassaladora da política social neoliberal e seus modelos de gestão nos principais agentes coletivos de Educação Popular do continente. Associações, cooperativas, ONGs, igrejas e mesmo movimentos sociais, foram pressionados a reduzir ou desativar processos orientados para a libertação, revolução e emancipação, passando a manter apenas os acúmulos técnicos do campo (Jara, 2020). E o caráter da transição chilena adicionou mais um elemento de dificuldade para o campo no contexto deste país.

Na compreensão de Mario Garcés (2019, s. p.), em termos continentais, a passagem da década de 1980 para a de 1990 marcou o fim de um ciclo revolucionário do qual a Educação Popular fez parte:

Me parece que, para além da situação chilena, com o tipo de transição que tivemos, e de outras transições na América Latina, a Educação Popular, de alguma forma, encontrou inspiração na história da própria América Latina. E um primeiro impulso foi também a Revolução Cubana, acompanhada das reformas da Igreja, com a Teologia da Libertação, enfim, há estímulos muito poderosos. [...] Depois da Revolução Cubana, Teologia da Libertação, Educação Popular, a Revolução Sandinista. Todos esses processos estão declinando no final dos anos 80. Uma vez, em um seminário em Havana com um companheiro que estava ligado ao tema da Educação Popular, eu disse que estávamos fechando um ciclo, um ciclo revolucionário que estava se fechando na América Latina no final da década de 1980. E provavelmente a luta sandinista era um sintoma muito indicativo de que esse processo estava em andamento. Paralelamente, o campo socialista estava entrando em colapso e a verdade é que o que estava entrando em colapso era a noção de um projeto alternativo ao capitalismo. Este é um grande erro. É claro que isso nos atingiu e, nesse sentido, uma certa fraqueza dos projetos emancipatórios na América Latina também levou a um enfraquecimento da Educação Popular. Ou seja, nesse sentido, olhando desde o princípio, a Educação Popular alcança seu maior desenvolvimento quanto mais poderosas são as lutas de nossos povos. Quando há um declínio nas lutas de nossos povos, também diminui o horizonte da Educação Popular.

Tendo em vista que a Educação Popular é fruto da história latino-americana, o declínio de forças políticas que deram sustentação ao surgimento dos movimentos de Cultura Popular dos anos 60 e 70 – e que também permitiram a resistência e a difusão dessa forma de se educar durante as ditaduras, assim como nas guerras civis, no caso de países da América Central – preencheram de incertezas os horizontes desse campo político para o próximo período.



Logo, a década de 1990 se mostrou um marco para a constituição de um novo ciclo histórico, não só do campo da própria Educação Popular, como, em grande medida, das próprias organizações populares, tanto no Chile como no continente de forma geral.

No caso chileno, além da resistência das organizações e de teimosos militantes que já vinham atuando em grupos de maior ou menor expressão desde os anos 80 ou mesmo 70, aos poucos, também vai germinando uma gama de novas práticas territoriais, como escolas livres, pré-universitários populares, oficinas temáticas, espaços de nivelação de estudos, de autoformação política, entre muitas outras. E muitas destas experiências o fizeram reivindicando a tradição de uma educação popular com sentido emancipatório, ao mesmo tempo em que teciam críticas ao modelo baseado nas ONGs e potencializando a discussão sobre autogestão.

Daniel Fauré (2014) destaca que o que era incipiente e pouco visível no início da transição já ganhou maiores proporções no final dos anos 90, com o surgimento de organizações como o COPODE - *Cordón Popular de Educación*, por exemplo. Esta era uma organização que se diferenciava daquela perspectiva majoritária nas ONGs nos anos 80 por (1) não ter um caráter profissional - do "militante profissional" - mas, sim, juvenil e universitário, constituído principalmente do *joven poblador* e do "militante social" e (2) ser um movimento que apostava na autogestão, duvidando ou rechaçando completamente as administrações de fundos estatais - nacionais ou locais -, mesmo que isso significasse precariedade.

Ou seja, a década de 1990 não significou o fim desses movimentos, sendo um tempo de crise e, ao mesmo tempo, de buscas de incorporação de novos referenciais teóricos e práticos para o campo da Educação Popular latinoamericano (Jara, 2020), se tornando, com isso, um momento-chave para compreender as lutas posteriores na entrada de um novo milênio herdeiro dessas lógicas e conflitos.

Referências

ACEVEDO, Carlos. **Entrevista com Carlos Acevedo** [dez. 2023]. Entrevista concedida a Ian Gabriel Couto Schlindwein, Valparaíso, Chile, 01 dez. 2023.

ACEVEDO, Carlos. 50 Anos do Golpe Civil-Militar no Chile e a Educação Popular. **Passa Palavra**, 22 dez. 2023b. Disponível em: <https://passapalavra.info/2023/12/151016/>. Acesso em: 03 jul. 2024.

BETTO, Frei. **Os desafios da Educação Popular**: as esferas sociais e os novos paradigmas da educação popular. São Paulo: CEPIS, 2005.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória**: ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues *et al.* Quando a pedagogia tornou-se "do oprimido". Quando a educação tornou-se "popular": um ensaio de memórias escrito a várias mentes e mãos. **A Partilha da Vida**, 21 ago. 2018. Disponível em: <https://apartilhadavida.com.br/wp-content/uploads/escritos/EDUCA%C3%87%C3%830/EDUCA%C3%87%C3%830%20POPULAR/>. Acesso em: 06 mar. 2024.

BUSTOS, Luis. Educación popular: lo que va de ayer a hoy. **Última Década**, Valparaíso, n. 4, p. 1-9, 1996.



BUSTOS, Luis. **Entrevista com Luis Bustos** [dez. 2023]. Entrevista concedida a Ian Gabriel Couto Schlindwein, Las Cruces, Chile, 19 dez. 2023.

CABALUZ, Fabian. Educación popular en América Latina: trazas históricas y nudos estratégicos para el siglo XXI. **Revista de Ciências da Educação**, Americana, n. 45, p. 35-51, 2019.

CABALUZ, Fabian; OLIVARES, Cristian. "Educación y marxismo en el Chile de la Unidad Popular: notas a partir de la Escuela Nacional Unificada". **Boletín Clacso: El Ejercicio de Pensar**, Buenos Aires, n. 4, p. 26-41, 2020.

CATINI, Carolina de Roig. Pedagogia da catástrofe. **Revista de Filosofia Moderna e Contemporânea**, Brasília, DF, v. 9, n. 3, dez. 2021.

CIDE. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación. **Informe evaluativo del proyecto Talleres de Educación Popular** (Punta de Tralca, 1986). Santiago de Chile: CIDE, 1987.

ECO. Educación y Comunicaciones. **ECO en el horizonte Latinoamericano (I)**: la educación popular bajo la Dictadura. Santiago de Chile: ECO, 2012.

FAURÉ, Daniel. Educación popular y autoeducación en nuestra historia reciente: preguntas y desafíos. *In: JIMÉNEZ HERNÁNDEZ, Camila et al.* (copiladores). **Construcción y recuperación de la memoria histórica**: reflexiones a 40 años del Golpe Militar. Santiago de Chile: LOM, 2014. p. 69-75.

FAURÉ, Daniel. Las prácticas de (auto) educación popular en Chile post-dictadura y la propuesta del 'Control Comunitario'. **Revista Educación de Adultos y Procesos Formativos**, Valparaíso, n. 3, 2016.

FAURÉ, Daniel; MIRANDA, Esteban. Prólogo. *In: FAURÉ, Daniel; MIRANDA, Esteban (ed.). 4 de agosto*: testimonios de una revuelta popular. Santiago de Chile: Núcleo de Historia Social Popular. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, 2016. p. 13-21.

FAURÉ, Daniel; VALDÉS, José. Memoria, educación popular y gestión cultural comunitaria: convergencias y proyecciones desde la experiencia chilena (1985-2018). **Revista NuestrAmérica**, Concepción, v. 8, n. 15, p. 191-206, Junio 2020.

GALEANO, Subcomandante Insurgente. La Tormenta, el Centinela y el Síndrome del Vigía. *In: EZLN. El pensamiento crítico frente la hidra capitalista I*: participación de la Comisión Sexta del EZLN. [S. I.: s. n.], 2015.

GARCÉS, Mario. Entrevista com Mario Garcés [out. 2019]. **Entrevista concedida a Ian Gabriel Couto Schlindwein**, Lucas Polli Bueno e Juan David Miranda González. Santiago de Chile, 28 out. 2019.

GARCÉS, Mario. Foro Ciudadano: Cierra la ONG ECO, deja una sólida huella en la memoria de Chile. **Morral**, 21 nov. 2023. Disponível em: <https://www.morral.cl/cierra-la-ong-eco-deja-una-sólida-huella-en-la-memoria-de-chile/>. Acesso em: 01 jul. 2024.

GARCIA-HUIDOBRO, Juan Eduardo. CIDE, 50 años contribuyendo a la educación. **Cuadernos de Educación/CIDE**, Santiago de Chile, n. esp. p. 32-38, 2015.



GARCIA-HUIDOBRO, Juan Eduardo; MARTINIC, Sergio. intento de definición de la educación popular. *In: BUSTOS, Luis (comp.). Dossier artículos referidos a la educación popular*: curso caminando por los senderos de la educación popular. Valparaíso: [s. n.], 2019. p. 248-258. Facilitador: Luis Bustos Titus, Universidad de Valparaíso, Chile.

JARA, Oscar. **La educación popular latinoamericana**: historia y claves éticas, políticas y pedagógicas. Santiago de Chile: Colectivo Caracol – El apaño de los piños; Quimantú, 2020.

KLEIN, Naomi. **A doutrina do choque**: a ascensão do capitalismo de desastre. Naomi Klein; tradução Vania Cury. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

KOROL, Claudia. Educación como acción cultural para la libertad. *In: KOROL, Claudia. Caleidoscopios de rebeldías*. Buenos Aires: America Libre, 2006. p. 25-42.

LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo; CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. **História oral, sociologia e pesquisa**: a abordagem do CERU. São Paulo: Humanitas: CERU, 2010.

LÖWY, Michael. **Walter Benjamin**: aviso de incêndio: uma leitura das teses “Sobre o conceito de história”. São Paulo: Boitempo, 2005.

MATAMOROS, Christian; NEUT, Sebastián (coord.). **Nuevas historias de la educación durante la unidad popular**, v. I. Santiago de Chile: Sole, 2022.

MEJÍA, Marco Raul. Aprofundar na Educação Popular para construir uma globalização desde o sul. *In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy (org.). Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas*. Brasília, DF: Ministério da Educação: Unesco, 2006. p. 209-216.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva**. São Paulo: USP: Centro de Estudos Rurais e Urbanos, 1985.

REYES, Leonora; OSANDON, Luis; CABALUZ, Fabian. Educación y democratización en tiempos de crisis: alcances contemporáneos de la experiencia de la unidad popular. *In: AUSTIN, Robert; SALÉM, Joana; CANIBILO, Viviana (comp.). La vía chilena al socialismo 50 años después*: historia. Tomo I. Buenos Aires: Clacso: Ocho Libros, 2020. p. 63-89.

SALAZAR, Gabriel. **Del modelo neoliberal en Chile**: la difícil integración entre los pobres, los intelectuales y el poder (1989-1995). Santiago de Chile: PAS, 1995.

SANTANDER, Pilar. Educación Popular: un nuevo lenguaje para un nuevo Chile. *In: CHILE. Colectivo Paulo Freire. “Somos Andando”*: prácticas, caminos y saberes para construir Educación Popular hoy. Santiago de Chile: Quimantú, 2012. s. p.

SCHLINDWEIN, Ian Gabriel Couto. **A educação popular sob o céu da história**: um estudo a partir da rememoração em Walter Benjamin. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.



TORRES, Alfonso. **Educación popular, trayectoria y actualidad**. Caracas: Universidad Bolivariana de Venezuela, 2011.

VIEZZER, Moema. Educação popular feminista. **Cunhary**: Rio das Mulheres, Informativo da Rede Mulher, São Paulo, ano 2, n. 4, ago. 1989.

ZIBECHI, Raúl. **Progre-sismo**: la domesticación de los conflictos sociales. Santiago de Chile: Quimantú, 2010.

Recebido em: 05.07.2024

Revisado em: 15.05.2025

Aprovado em: 30.06.2025

Editor: Prof. Dr. Roni Cleber Dias de Menezes

Ian Gabriel Couto Schlindwein é doutorando e mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. É bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação e Crítica Social (GEPECS - FE/Unicamp). É educador no Coletivo de Educação Popular Flor de Maio.

Jorge Fabian Cabaluz Ducasse é professor da Facultad de Ciencias de la Educación da Universidad de Playa Ancha e do Departamento de Educación da Facultad de Ciencias Sociales da Universidad de Chile. Doutor em Estudios Latinoamericanos pela Universidad de Chile. É investigador responsável pelo Grupo de Investigación de Pedagogías Latinoamericanas na Universidad de Playa Ancha (UPLA). Educador popular.