

## A EDUCAÇÃO POPULAR COMO ARTE DO POSSÍVEL? EMANCIPAÇÃO INTELECTUAL NAS *MISIONES* VENEZUELANAS

### POPULAR EDUCATION AS THE ART OF THE POSSIBLE? INTELLECTUAL EMANCIPATION AT VENEZUELAN *MISIONES*

Federico Tarragoni\*

**RESUMO:** Por meio da observação etnográfica de um dispositivo educacional em situação de exclusão social, as *misiones* na Venezuela de Hugo Chávez, este artigo propõe algumas pistas analíticas para conectar uma sociologia da educação a uma sociologia da emancipação. Pilares da educação revolucionária do povo no novo governo bolivariano, as *misiones*, dirigidas primordialmente à geração excluída da democratização do ensino (1950-1970), compõem a tradição da educação popular latino-americana. Se os resultados desta “escola do povo”, em termos de integração escolar das classes populares, são mitigados ou dificilmente apreciáveis, há uma forte impressão de emancipação por parte dos participantes nos *barrios*, considerando que o projeto tem poucos vínculos com o conhecimento fornecido ou com a aprendizagem escolar. Podemos abordar o nascimento de um sujeito popular a partir de três dinâmicas de emancipação em educação: criação de um espaço de interconhecimento a partir da sala de aula, bem como a dialética de liberdade e invenção de si propiciada pela especificidade do momento escolar.

**Palavras-chave:** Educação popular; Venezuela; *Barrios*; Integração escolar; Emancipação intelectual.

**ABSTRACT:** Through the ethnographic observation of an educational system in a situation of social exclusion (Hugo Chávez's *misiones* in Venezuela), this article proposes analytical insights that link a sociology of education with a sociology of emancipation. Pillars of the revolutionary education of the people of the new Bolivarian government, the *misiones* are devoted primarily to the generation excluded from the democratization of education (1950-1970) and are part of the tradition of popular education in Latin America. If the results of this “school of the people” in terms of school integration of the working classes are mixed or in any case hardly appreciable, it emerges a strong impression of emancipation on the part of the participants in the *barrios*, which however maintains relatively weak

---

\* Professor de sociologia na Universidade Paris 7 Denis Diderot (França). Pesquisador do Laboratoire du Changement Social et Politique. Autor de *L'Énigme révolutionnaire* (Prairies ordinaires, 2015), *L'esprit démocratique du populisme: une nouvelle analyse sociologique* (La Découverte, 2019) e *Sociologies de l'individu* (La Découverte, 2018). Contato: federico.tarragoni@gmail.com

links with school learning. We can approach the birth of a popular subject from three dynamics of emancipation: the creation of a space of mutual knowledge from the classroom and a dialectic between freedom and self-invention allowed by the specificity of the school moment.

**Keywords:** Popular education; Venezuela; *Barrios*; School integration; Intellectual emancipation.

Justement, les cieux intéressent beaucoup quelquesuns de ces ouvriers et ils se pressent aux conférences d'astronomie populaire d'Auguste Comte ou de Flammarion. Il est vrai que les orateurs ne savent trop au juste ce qu'y cherche le public populaire. À rêver, em regardant le ciel? À entendre les leçons de la science nouvelle de la société dont l'astronomie ne serait que l'introduction? À participer à la distribution solennelle des prix? Seraient-ils décidément toujours hors-limites, un peu en deçà, un peu au-delà? Chevaux de jeu d'échecs qui, toujours, font un pas de côté.

Jean Borreil, *Le combat des "muets du mutisme civil"*

Em *A noite dos proletários*, Jacques Rancière (1981) apresenta um modelo de "escola dos dominados", as escolas saint-simonianas para o ensino dos trabalhadores nos anos 1830 e 1840. Essas escolas se particularizam no espaço plural da educação popular no século XIX por uma imbricação muito estreita entre educação, ideologia (no sentido primeiro de "religião cívica"), produção de um coletivo (a "comunidade/família de afinidade" saint-simoniana) e acesso à política dos excluídos. Essa mesma imbricação caracteriza hoje um conjunto de dispositivos de educação nos bairros populares da Venezuela: as *misiones* educacionais. Introduzidas pelo governo do ex-tenente-coronel Hugo Chávez em 2003 nos espaços dos *barrios*,<sup>1</sup> outrora relegados socialmente e culturalmente, as *misiones* pretendem ser instituições de democratização da educação ao meio popular.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Espaços periurbanos estigmatizados em relação ao mundo dominante da *ciudad* (cidade) e onde habitam as classes populares.

<sup>2</sup> Trata-se respectivamente das *misiones* Robinson I-II para educação fundamental, das *misiones* Robinson III e Ribas para ensino médio e da *misión* Sucre para o ensino superior de curta duração. Mais precisamente, Robinson I corresponde a uma campanha de alfabetização generalizada (a partir dos 10 anos de idade); Robinson II é dirigida a uma população maior de 15 anos e "oferece a possibilidade de atingir o nível do último ano do ensino fundamental";

Pilares da “educação do povo” do novo governo bolivariano, esses dispositivos tem uma missão aparentemente secundária na ordem da política escolar – a reinserção escolar de adolescentes e adultos –, ainda que primária do ponto de vista do projeto político geral da “revolução bolivariana”: construir um povo a partir dos excluídos (BADIOU, 2013), princípio de toda política populista.<sup>3</sup> Com seus comitês populares que constituem os conselhos comunais de planificação pública introduzidos pelo governo venezuelano desde 2006,<sup>4</sup> as *misiones* são, nesse sentido, os dispositivos-chave da nova demopédia revolucionária: o objetivo primeiro é, antes de fornecer competências escolares aos despossuídos, “formar o povo” a partir da educação. O projeto educacional das *misiones* adquire, por isso, uma alma política: “formar o povo” implica construir, por meio da educação popular, sua aparelhagem de saber e os dispositivos como referentes para a constituição de um sujeito político no meio popular (a partir do habitante-estudante) em conexão com uma nova identidade coletiva. Esse projeto político distancia as *misiones* dos objetivos do sistema educacional formal (COLOM CAÑELAS, 2005), multiplicando as perspectivas emancipatórias da relação educacional: essa camada profundamente política do projeto das *misiones* as aproxima das escolas saint-simonianas descritas por Rancière e da tradição latino-americana da educação popular, misturando

---

Robinson III, introduzida em 2005, deve “difundir o hábito da leitura e reforçar temas políticos, econômicos, sociais e culturais de interesse nacional”; Ribas deve “oferecer aos participantes adultos a possibilidade de alcançar o último ano do ensino médio”; Sucre deve “abrir as vagas suplementares do ensino superior”, concedendo aos alunos mais aplicados bolsas para que possam estudar nas universidades bolivarianas (D’ELIA, 2008, p. 153-154). As outras *misiones* são dedicadas à habitação, saúde, alimentação, etc.

<sup>3</sup> Definimos o populismo como um conjunto estruturado e coerente de políticas de inclusão social e simbólica dos excluídos das democracias representativas. Esta definição, que nós aprofundamos em nossa tese de doutorado em sociologia, implica três critérios para que uma política possa ser definida como populista: (1) a existência de uma relação entre um porta-voz e os excluídos, aberta por um apelo fundado sobre o operador de politização ambivalente, ou seja, “o povo”; (2) o estabelecimento de políticas de integração social e de inclusão simbólica, (3) a ativação de dispositivos de participação popular - associação, sindicato ou comitê participativo - nos quais os excluídos elaboram uma identidade coletiva (TARRAGONI, 2012a). Ver também Laclau (2008).

<sup>4</sup> Comitês de distribuição de políticas públicas, associando os beneficiários populares à definição da política social (MACHADO, 2008). Para mais detalhes deste dispositivo, ver Tarragoni (2012b).

utopia, conscientização e emancipação coletiva por meio do saber (MEJIA, 1999).<sup>5</sup>

A fim de analisar os efeitos emancipatórios das *misiones* venezuelas, trabalharemos em dois tempos: em um primeiro momento, o dispositivo será analisado em uma perspectiva *macro*, retrazando sua gênese política, o contexto social, histórico e ideológico e os efeitos estruturais sobre o sistema escolar nacional. Mostraremos que a posição periférica desses dispositivos vis-à-vis o sistema formal, bem como o caráter errático da política e social da qual ele é tributário, está na origem de algumas contradições estruturais. Em um segundo momento, o foco será redirecionado sobre o habitante-estudante, conferindo inteligibilidade aos efeitos emancipatórios do dispositivo em perspectiva *micro*. Para observar esses efeitos, o artigo privilegia um método rigorosamente qualitativo. Vinte e cinco entrevistas semi-dirigidas e narrativas de vida coletadas entre os participantes das *misiones* Robinson (nove), Ribas (onze) e Sucre (cinco), no *barrio* 23 de Janeiro em Caracas, entre 2007 e 2011, e uma observação etnográfica dos cursos noturnos (doze sessões) constituíram esta pesquisa nos quadros de nossos trabalhos de doutorado. Os participantes das duas pesquisas que constituem o material essencial deste trabalho fazem parte do referente sociográfico popular,<sup>6</sup> com maioria de mulheres entre 40 e 60 anos empregadas no comércio informal – esse dado é confirmado pelos três níveis de educação. Nas hipóteses da pesquisa, procurávamos em 2007 e 2011 observar as sociabilidades culturais e os efeitos subjetivos da educação popular para além de uma quantificação ou de uma apreciação puramente formal da aprendizagem realizada. Como a qualidade e a comparabilidade dessa aprendizagem são

---

<sup>5</sup> Outras *misiones* educacionais, que não são objeto do presente estudo, seguem a mesma filiação: a *misión* Vuelvan Caras, dedicada à formação profissional e encarregada de acompanhar os habitantes dos *barrios* para a criação de cooperativas financiadas pelo Estado (desenvolvendo uma “consciência ética e moral revolucionária”), e a *misión* Cultura, cuja tarefa consiste em “garantir acesso em massa à cultura para a preservação do patrimônio nacional e consolidação da identidade nacional” (D’ELIA, 2008, p. 153-154).

<sup>6</sup> Este referente problemático na sociologia europeia existe integralmente na sociologia latino-americana: os habitantes dos *barrios caraqueños*, objeto da pesquisa, compartilham condições sociais de existência similares em função de uma relação comum ao habitat (vizinhança e segregação espacial) e ao mercado de trabalho (primado da informalidade). Nesse sentido, a amostragem das pesquisas é perfeitamente representativa dessa ausência de variações significativas – em termos de capitais econômicos e educacionais – que singularizam o referente sociográfico popular.

objetos de discórdia entre os sociólogos da educação pró-*misiones* e anti-*misiones* (MUNDÓ, 2009, p. 52-53), nós ficamos concentrados sobre aquilo que contextualiza a aprendizagem, sobre as experiências possibilitadas pela transmissão, circulação e aquisição do saber – deixando para outros pesquisadores o cuidado de avaliar a eficácia do dispositivo.<sup>7</sup>

## **OS PARADOXOS MACRO DAS MISIONES: CARÁTER ERRÁTICO, OPACIDADE E INFLAÇÃO ESCOLAR**

Dirigidas prioritariamente aos excluídos da democratização do ensino (1960-1980) e particularmente aos setores populares nascidos entre 1952 e 1971,<sup>8</sup> o projeto das *misiones* articula três objetivos: (1) alfabetização e inclusão no sistema escolar, (2) integração social e simbólica, (3) desenvolvimento de uma capacidade de agir e de uma gramática cidadã entre os participantes do programa. É difícil quantificar o primeiro objetivo em função do caráter periférico das *misiones* vis-à-vis o sistema educacional nacional,<sup>9</sup> deixado pelo chavismo essencialmente intacto e fora de uma reconfiguração das relações público/privado e do forte investimento público no ensino superior.<sup>10</sup> Os pontos seguintes, pelo contrário, serão objeto de uma observação etnográfica. O artigo

---

<sup>7</sup> Poucos trabalhos etnográficos sérios existem atualmente a respeito do tema (MUNDÓ, 2009, p. 59).

<sup>8</sup> Uma população de 8.400.000 pessoas, conforme o recenseamento de 2001 (MUNDÓ, 2009, p. 35). Ver também Bravo Jauregui (2003).

<sup>9</sup> A reforma bolivariana de educação, experimentada desde 1999 e desenvolvida em grande escala entre 2004 e 2006, é fundamentada na criação de escolas básicas (Simoncitos) e universidades populares (universidades bolivarianas) inspiradas na filosofia da educação de Simón Rodríguez, preceptor do libertador Simón Bolívar. A reforma também abrange a reorganização dos programas segundo o novo currículo de 2007 e conta com a promulgação de uma nova lei orgânica sobre a educação em 2009. Hugo Chávez reivindica desde 2004 os méritos por uma reconfiguração total do sistema de educação, designado desde 2006 pelo nome "Moral e luz: educação com valores socialistas", terceiro motor do "socialismo do século XXI" (VAISSET, 2011).

<sup>10</sup> Luis Bravo Jauregui insiste sobre o frágil impacto estrutural da reforma da educação ao confrontar os dados sobre a amplitude social da escola e o discurso do presidente. O sociólogo destaca, assim, uma progressão de taxas sintéticas de inclusão escolar de apenas 0,5% no período de 2000 a 2004 em relação aos números de 1987. A educação fundamental e o ensino médio pagam o preço dessa inércia de políticas públicas (BRAVO JAUREGUI, 2006, p. 17). Exceções a esse panorama são a educação pré-escolar e extraescolar de adultos (as *misiones*), que crescem 110% no período, e a educação universitária, que cresce 61% sob o efeito da criação das universidades bolivarianas. Jauregui (2006) sublinha essa novidade histórica na evolução do sistema de educação nacional, com a contração substancial do campo privado em 9,3%, correspondendo a uma elevação do público em 7,1%.

procura apreendê-los sob o conceito de emancipação, evidenciando que se as *misiones* tem efeitos estruturais contraditórias do ponto de vista do sistema educacional – concorrência entre *misiones* e a educação nacional, opacidade dos títulos e inflação escolar, desvalorização dos títulos no mercado de trabalho –, lógicas emancipatórias ali ganham forma do ponto de vista micro.

Concebidas como o “movimento de urgência” de uma reforma da educação inscrita na constituição de 1999, as *misiones* penetram a partir de 2003 nos *barrios* sob a forma de uma “estrutura satélite”. O ato de nascimento das *misiones* ocorre paralelamente a uma queda na popularidade do governo e na iminência de um referendo revocatório de meio de mandato reivindicado pela oposição. A fim de legitimar a “revolução bolivariana” desencadeada com a eleição para a presidência em 1998 e de estabilizar o apoio eleitoral nos *barrios*, Hugo Chávez associa o Ministério da Educação e o Ministério da Planificação e Desenvolvimento<sup>11</sup> à gestão de dispositivos para-escolares de educação popular. Trata-se de remediar o analfabetismo e a desescolarização das classes populares (HERRERA; PEDRO ESPAÑA, 2006), articulando uma nova planificação educacional à matriz de planificação social e territorial herdada do Plano Bolívar 2000, fundamento do pacto civil-militar na origem da “revolução bolivariana”.<sup>12</sup>

O papel de programas sociais paliativos (VAISSET; LAPIERRE, 2012, p. 52), devendo resolver situações-limite de desescolarização e analfabetismo no meio popular, tende a mudar com o tempo: a estrutura reticular, a vinculação local e especialmente a indeterminação jurídica marcada em sua gênese, permitindo uma criação rápida de dispositivos e prerrogativas mal delineadas, tornam as *misiones* receptáculos de dinheiro público tendente a cair em um sistema paralelo, complementar e concorrente da educação nacional. Natacha Vaisset e Vincent Lapierre conectam essa especificidade institucional à

---

<sup>11</sup> Atualmente Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE) e Ministerio del Poder Popular para la Participación y el Desarrollo Social (MPPPDS).

<sup>12</sup> Para a planificação educacional, ver Gilberto José Graffe (2006). Não podemos ignorar o papel fundamental das forças armadas na organização das *misiones*, tampouco seus vínculos com o Plano Bolívar 2000, em que o Estado chavista e as forças armadas cooperam para introduzir um conjunto de serviços sociais de base nos *barrios*. Para uma história das relações civis-militares e o papel planificador atribuído às forças armadas venezuelanas desde os caudilhosmos do século XIX, vale a consulta da obra dirigida por Domingo Irwin e Frédérique Langué (2005).

singularidade do projeto chavista de refundação nacional: “na realidade, a ideia subjacente às *misiones* é contornar os pensadores institucionais do aparelho de Estado, colocando em cena uma estrutura capaz de agir diretamente no coração da sociedade venezuelana e, ao mesmo tempo, plenamente controlável pela administração chavista”. Cobrindo todos os níveis da educação, da alfabetização ao acesso ao ensino superior, as *misiones* são dirigidas essencialmente aos adolescentes e aos adultos pobres, de modo que necessitariam de um desenho legislativo mais estruturado e coerente tendo em vista as deficiências endêmicas da formação inicial.

Além disso, a posição periférica das *misiones* vis-à-vis o sistema formal e o voluntarismo político na sua gênese tornam o projeto um herdeiro direto da educação popular latino-americana: esta tradição pedagógica advinda do marxismo e da teologia da libertação (FREIRE, 1982) está imbricada na tradição populista que estrutura a política nacional e subcontinental no século XX (TOURAINÉ, 1988; TOURAINÉ, 1998). Construir um povo graças à emancipação pelo saber pode produzir um povo político: esta é a conexão fundamental entre a educação popular e a tradição populista latino-americana; conexão evidente na gestação do projeto das *misiones*. Primeiramente, as linhas programáticas do *Sistema educacional bolivariano* retomam uma forte marca do modelo pedagógico da educação popular: lidando com situações de exclusão e fracasso escolar nos meios populares, trata-se de “conscientizar o povo”, de fornecer uma “ideologia libertadora” aos beneficiários, de tornar os habitantes-estudantes conscientes das amarras da dominação e do “arbítrio que é exercido sobre suas vidas” (MPPE, 2007, p. 46). Em segundo lugar, para além da identidade das populações-alvo – as classes populares – e do socialismo utópico comum a essas populações, trata-se do agrupamento de utopia comunitária, igualitarismo evangélico, autogestão local e messianismo: uma unidade de projeto que estrutura a tradição latino-americana da educação popular e o dispositivo das *misiones*. A educação popular insiste desde os anos 1970 na necessidade da inclusão escolar, da integração social-simbólica e da democratização – no duplo sentido de democratizar os direitos e construir um coletivo, um *demos* (TORRES, 2001). Testemunho dessa afinidade profunda é

a matriz da educação informal, implicando o primado do diálogo professor-aluno, da oralidade e da constituição de uma postura crítica e ativa diante da realidade social (*praxis*). A adesão aos movimentos sociais populares dos dois modelos<sup>13</sup> constitui ainda outra prova da convicção da pertinência dessa aproximação (MEJÍA, 1999). Em última instância, trata-se de uma “escola do povo” encarregada de emancipar os excluídos da escola, da sociedade e da cidade – esses bárbaros que vivem nas margens da *ciudad* –, estruturando uma homologia política profunda.

No entanto, apesar do voluntarismo político e educacional que atravessa a gênese institucional das *misiones*, testemunhado por suas afinidades eletivas com a tradição da educação popular, a comparação macro-sociológica das *misiones* com o sistema educacional nacional revela três contradições maiores. Essas contradições subsistem apesar da publicação dos bons resultados da luta contra o analfabetismo e a desescolarização pelo Instituto Nacional de Estatísticas (INE) (2008).

Em primeiro lugar, esses dispositivos participam de dinâmicas de ideologização e polarização do espaço popular desde a chegada de Hugo Chávez ao poder.<sup>14</sup> Sua gênese é tributária da radicalização política do período 2003-2005, quando o país ficou dividido entre revolucionários e reacionários (TARRAGONI, 2012c). As *misiones* educacionais nos *barrios* adotam uma pedagogia participativa, dialógica, insistindo sobre a igualdade entre o professor, advindo das classes populares, e os estudantes – cuja faixa etária varia entre 35 e 60 anos –, mas elas se apoiam largamente na ideologia do governo e reforçam as clivagens entre chavistas e antichavistas: os programas de história seguem a releitura chavista da história nacional, os programas de geografia fazem apologia das reservas de petróleo afetadas pelo desenvolvimento social, o curso de

---

<sup>13</sup> Para além dos dois modelos, nós identificamos esse mesmo processo em outros casos na América Latina: as escolas afiliadas ao Movimento do Trabalhadores Rurais Sem Terra no Brasil, as Escuelas Secundarias Rebeldes Autónomas Zapatistas ligadas ao movimento zapatista maxicano ou o ensino médio popular ligado ao movimento das Madres de Mayo argentino ou ao Movimento Nacional de Educadores Populares no Chile.

<sup>14</sup> Mundó (2009, p. 41) cita a entrevista do vice-presidente do partido chavista (PSUV), Aristóbulo Istúriz, em plena campanha eleitoral para o referendo de 2004: “mais do que reforçar os comitês de apoio eleitoral ao chavismo, neste momento nós estamos, como PSUV, incorporando os fronts das *misiones* educacionais e das organizações sociais para avançar com o voto do ‘sim’ no referendo”.



educação cívica culpa o “direito burguês” das democracias ocidentais e tece elogios ao “socialismo do século XXI” de Hugo Chávez (BETHENCOURT, 2007).<sup>15</sup> O projeto de formação do povo pela educação revela aqui toda sua ambivalência: este mesmo povo, que está na linha de frente de um processo de conscientização coletiva dos dominados por meio do saber, é realmente autônomo vis-à-vis o poder e sua ideologia?

Ainda é preciso acrescentar que essa ideologização esconde um paradoxo desigual nos dispositivos nascidos para atuar como paliativos das desigualdades do sistema educacional oficial.<sup>16</sup> Com efeito, as diferenças nos conteúdos ensinados e nas condições de aprendizagem entre *misiones* e sistema educacional clássico, desdobrando aquelas entre professores diplomados e assalariados do sistema formal e os “formadores populares” (*facilitadores*) das *misiones*, formam novas desigualdades.<sup>17</sup> As dificuldades para comparação dos conteúdos, das modalidades de aprendizagem e das condições estatutárias e institucionais tão diferentes – e facilmente hierarquizáveis diante da presença da barreira formal-informal – geram novas desigualdades sobre o mercado escolar. Apesar da harmonização obrigatória via decreto-lei dos títulos emitidos nas *misiones* e daqueles do ensino clássico, desigualdades marcantes estruturam essa reestruturação pelo alto do mercado escolar.

Este último questionamento nos conduz à segunda macro-contradição: antes de uma complementaridade, alguns sociólogos venezuelanos falam da concorrência crescente entre a escola “pequeno-burguesa”, ou seja, o sistema

---

<sup>15</sup> Para uma perspectiva comparada dos programas escolares cristalizados nos manuais, faremos referência ao trabalho de Ligia Berbesí de Salazar (2005). Natacha Vaisset (2011) mostra que a seleção ideológica dos conteúdos implica um consenso sobre o que a noção de ideologia comporta. Em função da mistura de referências históricas, políticas e culturais que singularizam a ideologia bolivariana, particularmente em relação aos modelos de educação (indigenismo, bolivarismo, socialismo e teologia da libertação), é difícil encontrar na literatura um acordo a respeito da ideologização dos programas.

<sup>16</sup> No entanto, a reflexão sobre a eficácia cognitiva e emocional do ensino, a igualdade pedagógicas, a dimensão coletiva das aprendizagens e sobretudo a fratura escolar junto às fronteiras de exclusão socio-espaciais, destaca fatores que tornam as *misiones* dispositivos de luta contra as desigualdades escolares (MARRERO, 2000). É preciso, ainda, ter em mente a especificidade latino-americana das mencionadas desigualdades produzidas de maneira endógena pela instituição pré-existente e encampada pela própria escola (CASASSUS, 2003).

<sup>17</sup> Assim, os decretos que instituíram as *misiones* Robinson e Ribas convergem em relação à possibilidade de os mesmos participantes das *misiones*, uma vez diplomados, possam exercer a função de formadores (*facilitadores*).

educacional nacional, e as *misiones* “para o povo”. Estas seriam mais um sistema para-escolar, entregando diplomas e expectativas de ascensão social aos alunos de meios populares contra um sistema escolar nacional preocupado em preservar seu monopólio na definição legítima do título escolar e tragicamente vítima da falta de financiamento público desde a introdução das *misiones* (MUNDÓ, 2009). Esta contradição realça a reconfiguração totalmente errática e pouco coerente da política educacional após a introdução das *misiones*. Nessa segunda contradição do dispositivo há uma terceira evolução paradoxal, menos visível mas muito importante para a compreensão das posturas populares em relação à educação: as *misiones* são concebidas como dispositivos de emancipação do povo contra o mito tipicamente burguês da ascensão social. Os habitantes dos *barrios* não ingressam nesses programas de formação apenas para a formação de uma consciência coletiva ou para se tornarem cidadãos da república populista em construção. Eles ambicionam a obtenção de um diploma válido para o mercado de trabalho. O sonho escondido de saída da comunidade dos iguais (que é a comunidade popular) por meio do diploma e a dificuldade de obter reconhecimento no mercado escolar estão no princípio de novas frustrações:

Quando eu me matriculei na *misión Ribas*, pretendia sobretudo um diploma. Como você vê, o problema no *barrio* é que nunca tivemos a possibilidade de integração junto à educação: entre vizinhos, o problema é o mesmo e por isso conseguimos suportar tudo isso em conjunto. É por isso que nos sentimos povo, percebe? Porque vivemos as mesmas coisas. A escola é paga e eu e minha família não podemos pagar os estudos. Talvez, com o diploma em uma “organização comunitária e política social”, poderei ingressar no governo com o status de funcionário. Quem sabe? E finalmente sair do *barrio* (Tomás, 55 anos, desempregado, casado, dois filhos).

É normal que nossos diplomas não tenham valor algum. Não estudamos como os burgueses, que frequentam, por exemplo, a Universidade Católica Andrés Bello [uma universidade de prestígio no país]. Veja, eles têm uma educação de qualidade, professores assíduos e alunos também assíduos. Nós estávamos em 35 no início das aulas. Logo 18 pararam de frequentar as aulas e eram eles que justamente esperavam uma

bolsa de estudos. O próprio professor parou de vir depois de três meses, pois, pelo que ouvi, ele mudou de bairro... como você quer que levem a sério nossos diplomas? É normal... (Carmen, 49 anos, empregada no mercado informal, casada, três filhos)

Quando vi que tudo que eu havia estudado não servia para nada, percebe? Você tem um diploma que não serve para nada, porque os empregadores não o aceitam e eles colocam no seu lugar um burguês das universidades de Caracas, dos bairros bons, percebe... então, pensei comigo: que merda! Poderia ter ficado em casa, não ter perdido tempo com esses programas, sem contar que sequer tive uma bolsa (Yaneth, 33 anos, dona de casa, divorciada, dois filhos).

O projeto das *misiones* parece, assim, cair em contradição: em vez de comunicar as aprendizagens individuais e uma identidade coletiva, ele alimenta sonhos de ascensão social frustrados. As ilusões populares chocam-se com a realidade de subvalorização escolar e o diploma não tem valor no mercado de trabalho, não designando a aquisição de competências claramente identificáveis: no fundo, os habitantes refletem “saber ficar em seus lugares” em uma sociedade e em uma escola hierarquizadas, onde os burgueses, conforme afirma Carmen, “sempre frequentarão a Universidade Católica Andrés Bello”.

Se as *misiones* contribuem a tornar pouco transparente o mercado escolar, a alimentar a inflação de diplomas e a criar expectativas de ascensão social sempre frustradas nas classes populares, elas não são objeto de investimento unicamente utilitário por parte de seus participantes. As pesquisas realizadas sobre o dispositivo lançam luz outras dinâmicas operatórias na significação conferida pelos estudantes à experiência educacional: se essa experiência pode ser chamada de emancipadora, a passagem da aprendizagem à emancipação ocorre paradoxalmente de modo paralelo à conversão da aprendizagem em competência inscrita em um título. Além da natureza do saber apreendido ou de sua tradução em competência ou aptidão, o que parece emancipar o participante é o que circunscreve a aprendizagem: as sociabilidades, a reflexividade produzida nos atores populares ou ainda a

especificidade do momento educacional em si.<sup>18</sup> Mas como a passagem do saber à emancipação é operada concretamente do escolar ao político?

## **AS LÓGICAS EMANCIPADORES DO DISPOSITIVO: DO HABITANTE AO ESCOLAR, DO ESCOLAR AO SUJEITO**

A observação etnográfica das dinâmicas de aprendizagem e das conversas, além das entrevistas e narrativas de vida feitas junto aos estudantes, desenha o quadro de uma emancipação deslocada: em vez de destacar a aprendizagem e a aquisição de novos saberes, os atores populares insistem, quase em uníssono, na dimensão de partilha e nas consequências subjetivas da educação. Assim, a emancipação começa com os encontros entre os participantes das *misiones* nas salas de aula, antes e após as aulas: o vizinho cuja história é parecida com a de outro, uma experiência de dominação ou um exemplo de realização de si fora do domínio do conhecido e do percebido.

*Produzir um círculo de interconhecimento: das sociabilidades escolares à capacidade de se pensar como outro*

A *misión* permite aos habitantes o conhecimento dos vizinhos fora dos quarteirões, a partilha de experiências familiares, a confrontação das aprendizagens e das modalidades de existência. O saber serve, assim, como vetor a uma ampliação do círculo de interconhecimento fortemente limitado pelas barreiras geográficas e urbanas no interior do *barrio*.

Gosto muito das aulas. Tenho a impressão de que aprendo muitas coisas e ao lado de meus companheiros da *barrio*, meus vizinhos. Neste ano, por exemplo, estamos em trinta e cinco.

---

<sup>18</sup> É importante que não imaginemos os efeitos sociais da educação popular como uma inversão simétrica da “escola da burguesia”. Como destacamos, as *misiones* são objeto de um investimento utilitário e de um conjunto de reações subjetivas compreensíveis a partir desta dimensão utilitária. O mesmo processo é observável no sistema de educação nacional “para a burguesia”. É importante, então, que não sejamos tentados a reiterar, por outras vias, a separação de natureza entre as classes populares e a burguesia, entendendo as primeiras como caladas pelo afeto, tradição e comunidade – a socialidade evocaria aqui o modelo da *Gemeinschaft* de Tönnies (2010) –, ao passo que a segunda seria marcada pela racionalidade, utilidade e vínculo societário – a socialidade da *Gesellschaft*. As mesmas ferramentas conceituais podem ser utilizadas para compreender a relação junto ao saber dos “integrados” e dos “excluídos”.

Conheci uma senhora muito simpática que vive no *barrio* La Piedrita. Ela perdeu o marido há alguns anos. Seus filhos não fazem nada. Falei da condição dela na última assembleia do bairro, pois as pessoas idosas não têm voz. Elas também não têm condições de se deslocar. Elas não têm ninguém (Delfina, 48 anos, inativa, antiga gerente de uma doceria do bairro, casa, três filhos).

O que eu aprendi? Sabe, acho que vale pelas pessoas que conheci e que jamais teria encontrado no *barrio*. Não é comum conversamos entre vizinhos de *barrios* próximos. Esse é um problema dos *barrios* venezuelanos. E há pessoas muito interessantes. Conheci uma moça que faz teatro de rua e que participou do espetáculo Santa Rosa do ano passado. Ela me contou tudo que leu e como começou a se interessar pelo teatro. Outro é estudante de direito na Universidade Bolivariana e falamos da constituição de Chávez e das novas leis. Agora somos capazes de falar dessas coisas e de nos interessarmos por tudo isso (Juana, 56 anos, empregada em uma associação católica,<sup>19</sup> casada, quatro filhos).

Soma-se ao primeiro espaço de interconhecimento dos habitantes, fundado sobre o conhecimento das condições de vida de uns e de outros (a situação social das pessoas idosas no primeiro extrato), um segundo espaço feito de sociabilidades culturais (conselhos de leitura, discussões após as aulas, redação coletiva de deveres) e troca de saberes. As sociabilidades culturais possibilitadas pelas *misiones* repousam sobre uma lógica do reconhecimento e da igualdade: os atores populares se descobrem como iguais por meio da verificação do postulado da igualdade de sua inteligência (RANCIÈRE, 1987) e

---

<sup>19</sup> É importante que não consideremos os status socio-profissionais evocados nos excertos das entrevistas, a gestão de uma mercearia de bairro e o emprego em uma associação católica como representativos da elite social no interior do *barrio*. Como já destacamos, os participantes das *misiones* compõem o referente popular uma vez que não possuem condições sociais de vida significativamente diferentes. Assim, Delfina abandonou o trabalho no comércio varejista (pães e doces), que dava a ela os mesmos benefícios de um emprego no comércio informal de rua. Quanto a Juana, ela trabalhou em uma associação e empregada no mercado informal (vendia recargas telefônicas na rua) antes de tornar-se uma assalariada aos 54 anos. Este desenvolvimento não pode ser associado a um ascensão socio-profissional das duas entrevistas na medida em que administrar uma pequena mercearia, ser assalariada de uma associação católica e trabalhar no comércio informal são atividades colocadas no mesmo nível para os habitantes dos *barrios*. Em relação aos encontros evocados nos excertos, as mesmas considerações devem ser feitas: ser estudante na universidade bolivariana implica adquirir um diploma absolutamente incomparável com um diploma de direito de uma universidade pública ou privada da capital. Do mesmo modo, o teatro de rua, como repertório da cultura popular central nas festas do bairro, não implica uma cultura particularmente legítima e distinta.

para além das múltiplas fraturas sociais, geracionais ou de gênero que dividem a comunidade popular do *barrio*. Ainda que regida pela ficção igualitária, esta é atravessada por múltiplas fraturas e fronteiras internas: a mais importante é a fronteira entre *insiders* e *outsiders*, ligada à antiguidade da residência e à origem (migrações). Em seguida surgem as diferenças inter-geracionais e as de gênero, de modo que estas decorrem de uma divisão sexual do trabalho extremamente desigual (TARRAGONI, 2011). Aprender com o outro e a partir do outro é uma das contribuições fundamentais das *misiones* para uma política de emancipação intelectual no meio popular. Na convergência desses dois processos paralelos, os estudantes das *misiones* são transformados em sujeitos com a verificação da igualdade e o reconhecimento do outro.

#### *Suspender os atributos sociais para a emergência de um sujeito*

Na confrontação intersubjetiva dos conhecimentos há uma segunda lógica de emancipação: nas salas de aula, os habitantes se transformam em sujeitos, endossando a identidade de escolares. Destaca-se, nesse processo, não a aquisição de novos papéis ligados à socialização escolar, mas a própria possibilidade de suspensão dos atributos sociais e o deslocamento dos vínculos que prendem a existência individual ao espaço popular. Em vidas marcadas pela precariedade, violência, fatalidades e arbitrariedades, a possibilidade de suspensão – ainda que no tempo de uma aula – do curso ordinário da existência e o esquecimento dos papéis sociais ligados à existência coletiva do *barrio* são uma ocasião de emancipação. A sala de aula é próxima, assim, da sala de teatro descrita por Diderot em sua *Correspondência literária*:<sup>20</sup> ela é um espaço de desidentificação e de desenvolvimento de uma “sensibilidade cívica” e de diálogo dos seres para além de suas origens sociais (TASSIN, 1999). É apenas ao preço

---

<sup>20</sup> “Os homens são todos amigos na saída do espetáculo. Eles se afastaram do vício, amaram a virtude, choraram, desenvolveram-lado a lado o que há de bom e justo no coração humano. Eles estão bem melhores do que poderiam imaginar: eles estavam contentes em se beijar. O solo da comédia é o único lugar onde as lágrimas do homem virtuoso e do ímpio são confundidas. Ali o vilão se irrita com as injustiças que ele cometeria, simpatiza com os males que causaria e fica indignado com seus pares. Mas a impressão é absorvida e permanece em nós, apesar de nós. E o vilão sai do armário menos disposto a fazer o mal do que se tivesse sido reprimido por um orador severo e duro” (MÉNIL, 1995, p. 34).

do abandono temporário de heranças, atributos e papéis sociais que os indivíduos, tornados escolares, podem recompor suas origens identitárias de maneira a construir um sujeito.

Outro dia fizemos um negócio incrível com o professor. Na aula de geografia ele nos contou a história da Venezuela sobre um mapa, falou dos índios, de tudo isso. A gente se sentiu um pouco como criança. Havia uma empolgação! Você viu! [...] Quando digo que ficamos como crianças, quero dizer que a gente se vê fazendo coisas que, na vida cotidiana, no trabalho, seriam impensáveis. Discutir história, fazer as tarefas em conjunto, para tudo isso a gente diria: essas coisas não servem para nada, fique quieto e trabalhe! Leve comida para as crianças! Mesmo nós temos o direito de nos sentirmos como os outros. É como se sentíssemos que podemos recomeçar, que você não é apenas a Lisbeth, que tem um pequeno local para vender suas coisas, mas você pode ser mais do que tudo isso. Isso não quer dizer que não gosto da minha vida, mas essas aulas ensinam a ver as coisas de outro modo (Lisbeth, 48 anos, empregada no comércio informal, casada, quatro filhos).

Descrevendo a participação nas aulas noturnas, muitas mulheres insistem sobre a força subjetivante de suspensão dos atributos sociais de coerção e dominação (ARENDR, 1983): mulheres confinadas na administração doméstica ou pessoas idosas vivendo no silêncio uma vida humilde tornam-se sujeitos por meio do momento educacional, percebidos como criadores de novos papéis e mesmo como ocasião de aparição em um espaço público.

Quando vou à aula é como quando vou à igreja, sabe... você pensa em outras coisas, tira da cabeça as crianças e os problemas de casa. Você encontra outras mulheres, fala, vê que pode utilizar a cabeça para outras coisas além da cozinha. Na escola, por exemplo, começamos cursos de compatibilidade com a misión Ribas e eu agora me sinto como uma empreendedora, sabe? Agimos como se estivéssemos administrando uma empresa e faço também um pouco disso dentro de casa, mas sem saber... ainda que não seja a mesma coisa... (Zoulay, 42 anos, dona de casa, casada, cinco filhos)

Quando propuseram que eu me matriculasse nos cursos, a ideia era sobretudo não passar o dia todo aqui em casa ou em um bar

assistindo às pessoas jogando baralho... bom, posso dizer que o que me interessa não é tanto o que aprendemos na misión Robinson II. Claro, há a oportunidade de estudar e de ter um diploma para aqueles da nossa geração que não tiveram essa possibilidade... mas é sobretudo o fato de que as pessoas veem você de outra forma, não com o velhinho que mora na rua. Podemos discutir com os jovens pois temos experiência, não? (Tomasito, 63 anos, aposentado, viúvo)

### *Abandonar as leis da dominação e o arbítrio*

O acesso à condição de sujeito caminha paralelamente, como vimos, com a reflexividade. O habitante, tornado sujeito por meio desse papel criador do “escolar”, retorna sobre si mesmo de maneira reflexiva a partir de escolhas subjetivas que fazem dele o que ele é socialmente. O ator popular não maneja o saber, que lhe era outrora negado, como condução de sua própria vida: antes, ele utiliza o conjunto de saberes como o trampolim de uma existência mais consciente a respeito de “o que significa ter nascido em um *barrio*”. As relações educacionais, assim, adquirem uma dimensão política na medida em que permitem que o autor se identifique com as falhas, os caminhos e as descontinuidades no curso ordinário as coisas junto ao qual sua vida está engolfada. A política aparece, então, como o lugar específico em que os dominados oscilam entre necessidade e liberdade, entre coação e invenção de si.

De fato, discuti com a senhora Margarita outro dia na saída da aula. Você já havia saído... quando a gente olha para tudo aquilo que perdeu... na época estávamos ocupados com outras coisas, com a família, a construção da casa, a comida para as crianças, o emprego, a gente mudava todo mês. Você não tinha tempo de saber quem era. Eu me sentia como uma ovelha, fazendo o que minha família, minha esposa e meus vizinhos mandavam. Todo mundo agia de modo semelhante... quando você tem tempo para mergulhar nos livros, ouvir o professor e tudo isso, você diz: será que minha vida teria sido diferente? Se não tivéssemos nascido aqui e recebido essa cultura? Penso que sim. As pessoas em outros lugares, onde podem pagar pela educação, fazem outras coisas, não? Então a gente começa a discutir o que há de positivo, apesar de tudo, no fato de ter nascido num *barrio* e de



viver aqui. É preciso ter consciência de tudo isso (José, 53 anos, trabalhador sem diploma, divorciado, dois filhos).

O ator descobre o arbítrio que rege a existência popular, marcada pela precariedade, colocando-a em perspectiva com sua percepção da existência dos “outros”, compreendida como domínio da liberdade e da subjetividade por meio do e no saber. O sujeito popular torna-se um socio-analista de sua própria vida e identifica as restrições que o marcam como condição *sine qua non* para a ativação do trabalho da liberdade. O saber das *misiones* não educa os participantes para o sonho, mas para uma visão crítica em que a necessidade não anula de modo fatalista a liberdade, mas a torna possível. Em outras palavras, a latência emancipatória das *misiones* lida in fine com este trabalho da liberdade sobre a necessidade, da subjetividade sobre tudo que a vida social tem de coativo, insuportável, irrefletido e inexorável. Nessa mesma direção, é importante destacar que os conteúdos dos cursos funcionam como uma gramática básica para o trabalho da liberdade. Não se trata apenas do momento da educação em si, como momento deslocado da rotina social do indivíduo – com seu correlato de *skhole* e de fechamento espaço-temporal –, que torna possível este trabalho de emancipação: os elementos de história social presentes nas aulas, colocando em cena os antes invisíveis da história pátria, como os indígenas, os camponeses e os trabalhadores, desempenham um papel fundamental nesse trabalho ao fornecer aos “escolares” uma linguagem para que eles expressem e conectem a condição individual e a condição do outro, bem como o presente e o passado.

A escola popular emancipa e virtude de sua inserção no espaço do *barrio* (em função da capacidade de ampliar os círculos de inter-conhecimentos individuais e as redes de sociabilidade do habitante) e de seu status de lugar à parte, permitindo, como um teatro, a suspensão das restrições e das regras da vida social. Pela inserção local e pela excentricidade, seu ser-no e seu ser-fora, a escola popular permite aos habitantes o encontro de formas de humanidade às quais eles não teriam acesso se fossem alunos do sistema regular, além de permitir que eles se descubram mais humanos por meio da transformação em sujeitos. Em ambos os casos, a emancipação é uma ampliação do espectro de

experiências do indivíduo, permitindo que ele se conheça como outro (vizinho) e outro que si mesmo (um sujeito), além de permitir que ele descubra, em função dessa experiência, a fatalidade ou a liberdade que guiam sua existência. A emancipação intelectual aparece, assim, como ocasião para pensar “outra coisa além do explorável” (RANCIÈRE, 2007, p. 6), tematizando a vida sob o prisma da liberdade e compreendendo melhor em que consiste e até onde pode ir a dominação na existência. Os paradoxos macro do dispositivo não entram em contradição com as formas de subjetivação, de modo que uns não colocam os outros em questão: se a emancipação desempenha um papel nas experiências educacionais dos atores populares para além do saber, do diploma e do mercado escolar. A escola do povo emancipa porque ela torna isso possível para além do saber transmitido ou do título outorgado.

## **CONCLUSÕES: PENSAR A ESCOLA DOS DOMINADOS**

Se a noção de dominação permanece ainda relativamente fluída nas ciências sociais, a despeito da proliferação de seus usos, sua relação com a educação parece mais difícil de ser compreendida.

Por um lado, a emancipação fica ambivalente como fato social, precisamente porque as práticas de emancipação – intelectuais, estéticas e políticas – se opõem por princípio às determinações, funções e características sociais das quais a sociologia arroga propriedade. Também é particularmente estranho, tendo em vista a carência de reflexividade sobre os protocolos metodológicos e epistemológicos da disciplina, compreender a emancipação como um conjunto de práticas contra o provável à luz da lei sociológica (TARRAGONI, 2013b).<sup>21</sup> Por outro lado, se há um lugar onde a sociologia consegue mostrar a ação do social sobre a construção das individualidades e a autonomia (ilusória), este lugar é a escola. Com as célebres conclusões do livro *A reprodução*, de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2005), a escola foi considerada como lugar paradoxal de uma atualização do universal e de uma

---

<sup>21</sup> Nessa mesma direção, é importante destacar o trabalho de Georges Navet (2003), que funda sua sociologia histórica da emancipação sobre a ideia de uma temporalidade específica do fato emancipatório, temporalidade de irrupção contra o curso previsível da história e seu saber linear.

denegação do arbítrio escondido sob o universal: se a demonstração dos autores e os trabalhos posteriores de Bourdieu testemunham uma vontade constante de vincular a autonomia individual e a ação do social na aprendizagem escolar, a problemática da emancipação pelo saber tendeu a ficar escamoteada pelo problema das desigualdades diante do saber (RANCIÈRE, 2007). No interior dessa paisagem intelectual, as pesquisas socio-históricas sobre a educação popular no século XIX (CACÉRÉS, 1964; LÉON, 1983) e depois os trabalhos filosóficos de Rancière (1987) sobre a emancipação intelectual contribuíram para reabrir os debates sobre os mecanismos da reprodução socio-escolar. Desvelando a gênese de um modelo pedagógico cultuado no século XIX, o “ensino universal” de Jacotout, Rancière repensou a educação como uma arte de emancipação e a emancipação como uma prática de igualdade salientando o postulado desigual da reflexão sociológica (NORDMANN, 2008).

Contudo, se o cuidado que anima aqueles trabalhos é o mesmo, as definições teóricas e metodológicas de emancipação diferem profundamente: a emancipação nos trabalhos socio-históricos sobre educação popular, escolar e extra-escolar pressupõe um diálogo incessante entre as aprendizagens individuais e as lógicas sociais como mostram, dentre outros, os trabalhos sobre as universidades populares na virada do século (MERCIER, 1986). A educação popular é ou pode ser emancipatória na medida em que fornece um quadro coletivo, institucional e cooperativo para as aprendizagens (POUJOL, 1981). Pelo contrário, em Rancière, a emancipação é compreendida como uma ruptura absoluta com a regularidade social, uma espécie de milagre de fuga como a irrupção do conflito em uma democracia: o indivíduo se emancipa de modo privado, contra a empresa e a instituição, e o saber opera no desacoplamento do sujeito de todos os marcadores sociais. A fim de construir um protocolo de observação para a emancipação, a lição de Rancière é difícil de ser seguida pelo sociólogo. Entre o escolar e o social, entre o intelectual e o simbólico, as *misiones* se aproximam de instituições de politização ou, para ser mais preciso, instituições onde os habitantes dos *barrios* se transformam em cidadãos para aprendizagens coletivas. A instituição compreende e torna possível a emancipação, comungando emancipação intelectual individual e emancipação

política coletiva: o indivíduo se descobre sujeito graças à participação nas *misiones* e, assim procedendo, se descobre parte do povo.

Contudo, a sociologia da educação, cruzada com uma sociologia da emancipação sobre o terreno da “escola do povo”, mostra a contradição estrutural entre efeitos macro e efeitos micro deste tipo de dispositivo: de um lado, a escola popular será sempre, quando muito, uma para-escola e, no pior dos casos, uma infra-escola, na medida em que o acesso ao saber segue sempre a via da “reapropriação prática”. Quando Rancière insiste sobre o fato de que “o quadro do futuro saint-simoniano larga as modalidades de classificação e de retribuição para insistir sobre uma educação que deve ser ao mesmo tempo a destruição da sorte de nascimento e a subtração do sentimento de egoísmo” (RANCIÈRE, 1981, p. 194), não temos aí a imagem sociológica das *misiones* venezuelanas como infra-escola do ponto de vista “da classificação e da retribuição”, mas multiplicando as questões emancipatórias da educação por meio da própria capacidade de intervir sobre “a sorte do nascimento” e o “sentimento de egoísmo”?

Por outro lado, o que se destaca na emancipação popular não é o saber transmitido, mas o que ele possibilita. As *misiones* venezuelanas mostram precisamente este encadeamento de temporalidades: se as *misiones* são concorrentes do sistema educacional formal, embaralhando a paisagem educacional e contribuindo para a inflação de diplomas e para a frustração dos participantes, essas dinâmicas não são obstáculos para lógicas propriamente emancipatórias. Para compreender estas, o sociólogo da educação deve reconectar as aprendizagens às sociabilidades, as competências aos processos de subjetivação. Os participantes tomam parte em uma experiência educacional que é totalmente nova em suas vidas, tendo em vista o que essas experiências possibilitam: estar em um lugar exterior da rotina do *barrio*, tomada pela violência, precariedade e clivagens internas; compartilhar momentos com os vizinhos que dificilmente se encontrariam em outras ocasiões; transformar-se individualmente, ao passo que a aprendizagem coletiva tende à produção de uma identidade coletiva.

Então, esse conjunto de possibilidades não é totalmente aleatório, como pretendia Rancière, que tende a associar sua teoria da emancipação intelectual a um forte preconceito anti-sociológico; tampouco se trata de algo impossível, como pretendia parte da sociologia da educação que veria nesses dispositivos para-escolares ou infra-escolares apenas lugares de desvalorização dos diplomas, reforço de dinâmicas de segregação e embaralhamento da paisagem escolar nacional. Quanto à emancipação, o sociólogo tem todo o interesse de se situar para além da aleatoriedade e para além da lei. Em outras palavras, entre o imprevisível – a pura contingência – e o impossível. Uma sociologia da escola dos dominados deve ser dirigida a uma análise dos processos de emancipação que gravitam em torno da educação popular. Esses processos são feitos de avanços e retrocessos, descobertas e frustrações, abandonos de identidade pré-existentes e invenção de novas identidades, paradoxos e ambivalências: esta temporalidade longa deve interessar ao sociólogo.

*Tradução: Felipe Ziotti Narita*

*Artigo originalmente publicado em 2013 na revista acadêmica francesa Tracés: Revue de Sciences Humaines. A presente tradução foi autorizada pelo autor, a quem agradecemos o pronto interesse e a participação em nossa coletânea.*

## REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. Le domaine public et le domaine privé. In: ARENDT, Hannah. **La condition de l'homme moderne**. Paris: Plon, 1983 [1958].

BADIOU, Alain (et al.). **Qu'est-ce qu'un peuple?** Paris: La Fabrique, 2013.

BERBESÍ DE SALAZAR, Ligia. Análisis de los manuales escolares, Venezuela. In: VALLS, R. **Los procesos independentistas iberoamericanos en los manuales escolares de Historia**. Madri: OEI – Fundación MAPFRE, 2005.

BETHENCOURT, María. Educación y revolución. Aproximaciones al acontecer educativo venezolano (2000-2007). **Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales**, v. 13, n. 3, p. 143-160, 2007.

BORREIL, Jean. Le combat des “muets du mutisme civil”. In: BORREIL, Jean. **Les sauvages dans la cité: auto-émancipation du peuple et instruction des prolétaires au XIXe siècle**. Seyssel: Champ Vallon, 1985.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude **La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement.** Paris: Minit, 2005 [1970].

BRAVO JAUREGUI, Luis. La escolaridad en Venezuela: matrícula y población 1958-2001. **Notas de Investigación**, v. 9, n. 8, p. 15-30, 2003.

BRAVO JAUREGUI, Luis. La escolaridad en Venezuela: 1998-2004. **Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad**, n. 43, p. 1-30, 2006.

CACERES, Benigno. **Histoire de l'éducation populaire: peuple et culture.** Paris: Seuil, 1964.

CASASSUS, Juan. **La escuela y la (des)igualdad.** Santiago: LOM, 2003.

COLOM CAÑELLAS, Antonio. Continuidad y complementaridad entre la educación formal y no formal. **Revista de Educación**, n. 338, p. 9-22, 2005.

D'ELIA, Yolanda. **Las misiones sociales en Venezuela.** Caracas: Ildis, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pédagogie des opprimés.** Paris: Maspero, 1982 [1974].

GRAFFE, Gilberto J. **La planificación educativa (documento de trabajo).** Departamento de Pensamiento Social y Proyectos Educativos, Universidad Central de Venezuela (UCV), 2006.

HERRERA, Mariano; PEDRO ESPAÑA, Luis. Educación para superar la pobreza y alcanzar la equidad. In: HERRERA, Mariano; PEDRO ESPAÑA, Luis. **Venezuela: Un acuerdo para alcanzar el desarrollo.** Caracas: Acuerdo Social, 2006. p. 141-169.

Instituto Nacional de Estadísticas (INE). **Encuesta de hogares por muestreo, 1er semestre.** Caracas: INE Ediciones, 2008.

IRWIN, Domingo; LANGUE, Frédérique (Orgs.). **Militares y poder en Venezuela: ensayos históricos relacionados con las relaciones civiles y militares venezolanas.** Caracas: UCAB-UPEL, 2005.

LACLAU, Ernesto. **La raison populiste.** Paris: Le Seuil, 2008 [2005].

LÉON, Antoine. **Histoire de l'éducation populaire en France.** Paris: Nathan, 1983.

MACHADO, Jesús. **Estudios de los Consejos Comunales en Venezuela.** Caracas: Centro Gumilla, 2008.

MARRERO, José R. **Del fraude de la educación a la escuela que queremos.** Caracas: Monfrot, 2000.

MEJÍA JIMÉNES, Marco R., 1999. La educación popular: hacia una pedagogía política del poder. In: **Educación, el desafío de hoy: construyendo posibilidades y alternativas**. Bogotá: CINDE, 1999. p. 281-382.

MÉNIL, Alain. **Diderot et le drame: théâtre et politique**. Paris: PUF, 1995.

MERCIER, Lucien. Les universités populaires. 1899-1914. In: **Éducation populaire et mouvement ouvrier au début du siècle**. Paris: Éditions Ouvrières, 1986.

Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE). **Sistema Educativo Bolivariano**. Versión preliminar del 21 de agosto 2007. Caracas: Sans édition, 2007.

MUNDÓ, Mabel. Las misiones educativas: ¿política pública para la inclusión o estrategia para el clientelismo político?. **Cadernos del CENDES**, v. 26, n 71, p. 27-65, 2009.

NAVET, Georges. **L'émancipation**. Paris: L'Harmattan, 2003.

NORDMANN, Charlotte. **Bourdieu/Rancière: la politique entre sociologie et philosophie**. Paris: Amsterdam, 2008.

POUJOL, Geneviève. **L'éducation populaire: histoires et pouvoirs**. Paris: Éditions Ouvrières, 1981.

RANCIÈRE, Jacques. **La nuit des prolétaires: archives du rêve ouvrier**. Paris: Fayard, 1981.

RANCIÈRE, Jacques. **Le maître ignorant: cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle**. Paris: Fayard, 1987.

RANCIÈRE, Jacques. **Le philosophe et ses pauvres**. Paris: Flammarion, 2007 [1983].

TARRAGONI, Federico. La democracia popular de los Consejos comunales de planificación pública venezolanos: un populismo participativo ?. In: **Actes du congrès "Démocratie et Participation"**, GIS-EHESS, 2011. Disponible en: [http://www.participation-et-democratie.fr/sites/default/files/atelier\\_2-1\\_federicotarragoni.pdf](http://www.participation-et-democratie.fr/sites/default/files/atelier_2-1_federicotarragoni.pdf). Acceso en: 13 jul. 2013.

TARRAGONI, Federico. **"Il faut faire le peuple!" Sociologie d'un populisme "par le bas" en Amérique latine contemporaine (Venezuela et Bolivie)**. Tese (Doutorado em sociologia), Université Paris 10 – Nanterre, 2012a.

TARRAGONI, Federico. Comprendre des peuples organisés: les Consejos Comunales de Planificación Pública et la diversité populaire de la politique. **Terrains et Travaux**, n. 21, p. 145-164, 2012b.

TARRAGONI, Federico. Conspirationnisme, anti-impérialisme et nouveau populisme: comment les “théories du complot” politisent le social au Venezuela de Chávez. **Raison Publique**, n. 16, p. 77-91, 2012c.

TARRAGONI, Federico. La science du populisme au crible de la critique sociologique: retour sur l’archéologie d’un mépris savant du peuple. **Actuel Marx**, n. 52, 2013a.

TARRAGONI, Federico. Raison populiste et émancipation populaire: retour sur le rapport peuple-démocratie à partir de Balibar, Laclau et Rancière. In: BUCLIN, H. **Penser l’émancipation**. Paris: La Dispute, 2013b.

TASSIN, Étienne. **Le trésor perdu**: Hannah Arendt, l’intelligence de l’action politique. Paris: Payot, 1999.

TÖNNIES, Ferdinand. **Communauté et société**. Paris: PUF, 2010 [1887].

TORRES, Carlos A. **Paulo Freire y la agenda de la educación latino-americana en el siglo XXI**. Buenos Aires: CLACSO, 2001.

TOURAINÉ, Alain. **La parole et le sang**: politique et société en Amérique latine. Paris: Odile Jacob, 1988.

TOURAINÉ, Alain. Las políticas nacional-populares: populismo y neopopulismo en América Latina. In: MACKINNON, M.; PETRONE, M. **El problema de la cenicienta**. Buenos Aires: Eudeba, 1998. p. 356-421.

VAISSET, Natacha. Les politiques d’éducation au Venezuela depuis 1998: de l’école à la cité, portrait in itinere d’une société en métamorphose. Tese (Doutorado em espanhol), Université Rennes 2, 2011.

VAISSET, Natacha; LAPIERRE, Vincent. Les programmes sociaux dans la campagne présidentielle vénézuélienne de 2012: analyse comparative des cas de la santé et de l’éducation. **Problèmes d’Amérique Latine**, n. 86, p. 47-60, 2012.

*Recebido em: 11/02/2020*

*Aprovado em: 30/08/2020*