

## Educação Popular emancipadora e superexploração: retratos da luta de classes

 Roberta Traspadini<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universidade Federal da Integração Latinoamericana - UNILA. Instituto Latino-Americano de Economia, Sociedade e Política. Avenida Tarquínio Joslin dos Santos, 1000, Polo Universitário. Foz do Iguaçu – PR. Brasil.

Autor para correspondência/Author for correspondence: robertatraspadini@gmail.com

**RESUMO.** O presente artigo tem como objetivo refletir sobre as seguintes perguntas problematizadoras: 1) O que é a educação popular, qual sua origem e quais ensinamentos nos proporciona? 2) Por que, passados tantos séculos históricos de resistências e produção de outras ordens para além da hegemônica, parte do campo crítico mantém o desvio acerca do conteúdo da educação popular em sua real intenção emancipadora? Para iniciar a trajetória reflexiva, parte-se de uma imagem-mural-mexicana de Alba Calderón, com o título *Os desocupados*. No abrigo teórico de Paulo Freire, José de Souza Martins, Claudia Korol, Oscar Jara, e do sociólogo-muralista Eduardo Kingman, a reflexão pretende tratar as questões acima, para, ao final, tecer considerações sobre a centralidade da educação popular à luz da experiência dos movimentos sociais do campo.

**Palavras chave:** educação popular, dependência, movimentos sociais do campo.

---

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 9	e18904	UFNT	2024	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	------	--------	------	------	-----------------



## Emancipatory Popular Education and overexploitation: portraits of the class struggle

**ABSTRACT.** This article aims to reflect on the following problematizing questions: 1) What is popular education, what is its origin and what teachings does it provide us? 2) Why, after so many historical centuries of resistance and production of orders other than the hegemonic, does part of the critical field maintain the deviation regarding the content of popular education in its real emancipatory intention? To begin the reflective trajectory, we start with a Mexican mural-image by Alba Calderón, entitled *Os desocupados*. In the theoretical framework of Paulo Freire, José de Souza Martins, Claudia Korol, Oscar Jara, and the sociologist-muralist Eduardo Kingman, the reflection intends to address the questions above, to, in the end, make considerations about the centrality of popular education in the light of experience of rural social movements.

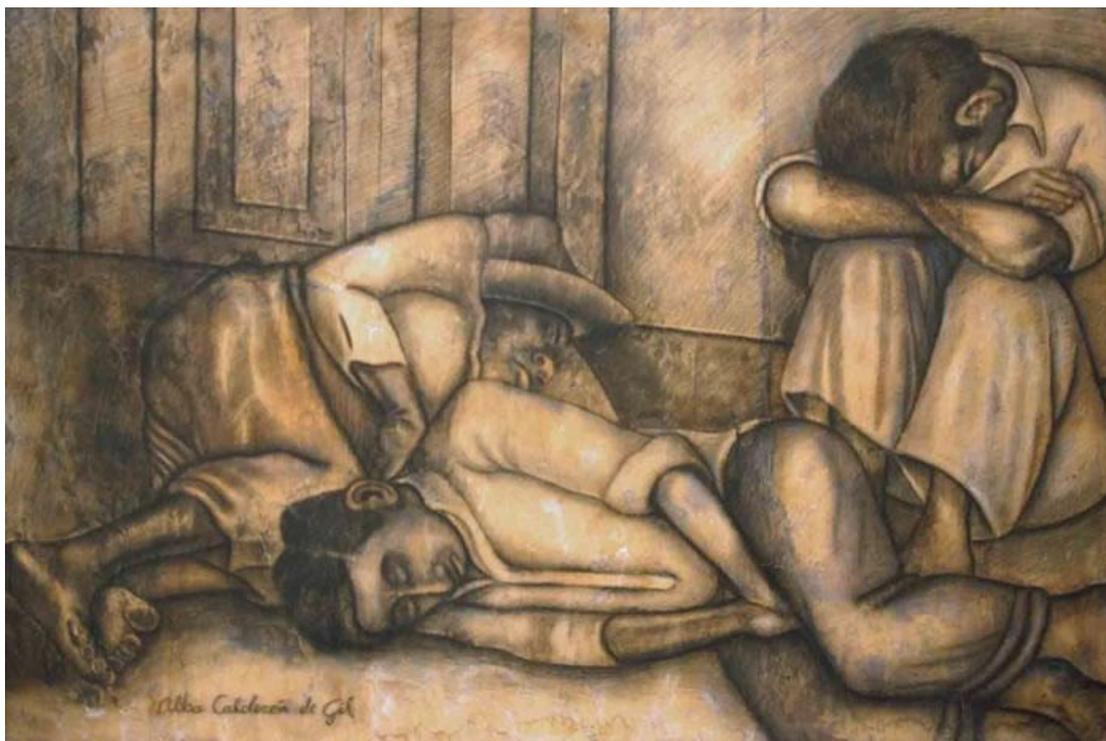
**Keywords:** popular education, dependency, rural social movements.

## Educación popular emancipadora y superexplotación: retratos de la lucha de clases

**RESUMEN.** Este artículo pretende reflexionar sobre las siguientes cuestiones problematizadoras: 1) ¿Qué es la educación popular, cuál es su origen y qué enseñanzas nos brinda? 2) ¿Por qué, después de tantos siglos históricos de resistencia y producción de órdenes distintos al hegemónico, parte del campo crítico mantiene la desviación respecto de los contenidos de la educación popular en su real intención emancipadora? Para iniciar la trayectoria reflexiva, partimos de un mural-imagen mexicana de Alba Calderón, titulado *Os desocupados*. En el marco teórico de Paulo Freire, José de Souza Martins, Claudia Korol, Oscar Jara y el sociólogo-muralista Eduardo Kingman, la reflexión pretende abordar las cuestiones anteriores, para, finalmente, hacer consideraciones sobre la centralidad de la educación popular, a la luz de la experiencia de los movimientos sociales rurales.

**Palabras clave:** educación popular, dependencia, movimientos sociales rurales.

Imagem 1- Os desocupados, de Alba Calderón, Equador, 1937.



Fonte:

Brage, 2022.

## Introdução

Em 1937, a equatoriana Alba Calderón<sup>1</sup> pintou a tela *Los desocupados* (Guzmán, 2021). O que esta imagem nos revela? Qual a memória traz à tona em pleno século XXI? É uma imagem do campo ou da cidade? Ou melhor, é uma imagem do campo presente na cidade? Estão ao relento, sob os muros de que instituição: privada ou pública? A que reflexão a obra de Calderón nos convoca na atualidade?

Estas perguntas abrem alas ao debate da educação popular em seu caráter emancipatório e engajado. A imagem revela, ontem e hoje, quem são para além do cansaço, da fome e do relento, os/as condenados/as da terra de ontem e hoje com os quais, como classe, nos vinculamos com digna raiva, sem perder a ternura, no desejo concreto de mudança societária.

Em 1937, os países da América Latina e o Caribe já haviam, em grande parte, conquistado seu *status* de Estados Nacionais, sejam estes, mais ou menos, desenvolvidos na lógica mercantil urbano industrial. A hegemonia camponesa, indígena e afro-latina no campo e na cidade, conformadoras do mundo do trabalho, era inquestionável. O campo tinha primazia na luta de classes e na batalha das ideias do campo crítico. Reinava o nacional

desenvolvimentismo no continente, em meio aos resultados keynesianos da Grande Depressão nos Estados Unidos.

Ao entendermos “el pensamiento de la imagen como terreno político” (IN: Richard, 2010), devemos nos perguntar para além daquilo que os olhos veem, conectar outros sentidos que não aparecem na formação da consciência imediata mas que, no real concreto, compõem a imagem. Nos termos de Judith Butler (2010, p. 108), temos que ir além do conteúdo explícito da imagem,

puesto que está constituído por lo que se deja fuera, por lo que se mantiene fuera del marco dentro del cual aparecen las representaciones. Podemos entonces considerar el marco – a imagem – como algo activo, algo que a la vez descarta y presenta, o que hace las dos cosas a la vez, en silencio, sin ningún signo visible de operar.

Sob a égide do imperialismo em disputa - estadunidense, alemão, britânico e japonês-, a dependência latino-caribenha se concretizou no final do século XIX e início do século XX. E produziu, na dinâmica estrutural da superexploração da força de trabalho, muitos condenados/as da terra, à medida que avançava a consolidação do modelo de desenvolvimento nacional (Traspadini e Stédile, 2023; Traspadini, 2022).

A imagem mural de Calderón revela um retrato dos/das que ficaram de fora do progresso mercantil, sob a hegemonia da Soberania Nacional excludente a partir do século XIX. E demonstra, então, a razão de ser daqueles/daquelas que optam pela educação popular emancipadora vinculada à teoria valor-trabalho e ao materialismo histórico dialético. Ao invés de ser apenas uma cena pontual congelada na imagem, *Os desocupados*, esses sujeitos nos revelam um retrato concreto da história do modo de produção capitalista em geral, e do capitalismo dependente em particular, ao renegar e revelar, de forma ampliada, a superexploração da força de trabalho e as opressões nas quais a classe trabalhadora plural e diversa estará submetida ao longo do tempo. A pintura revela, assim, o modelo de desenvolvimento que expande a desigualdade e combina o progresso da riqueza capitalista à expansão da miséria dos povos.

Com base nos fundamentos concretos da imagem, o presente artigo tem como objetivo refletir sobre as seguintes perguntas problematizadoras: 1) O que é a educação popular, qual sua origem e quais ensinamentos nos proporciona? 2) Por que, passados tantos séculos históricos de resistências e produção de outras ordens para além da hegemônica, parte do

campo crítico mantém o desvio acerca do conteúdo da educação popular em sua real intenção emancipadora?

Cabe destacar, como ponto de partida, que trabalhar o significado da educação popular sendo uma intelectual orgânica vinculada à mesma, nos coloca no lugar de problematização contínua tanto sobre nosso “que fazer”, como sobre a estereotipação desse trabalho, por aqueles e aquelas que, implacáveis no combate teórico, não sabem de fato do que realmente se trata a educação popular. Estão tão distantes da cotidianidade dos/ das “condenadas/dos” da terra, que não concebem perceber o quanto somariam à luta caso participassem dessa trama de aprendizagem chamada cultura popular. Nesse sentido, esse texto não é somente sobre uma posição política de disputa teórica para dentro do campo crítico. É um texto que reflete sobre o abandono, por parte da esquerda política do continente, da experiência vivida na práxis de luta oriunda do popular. Experiência sem a qual, a revolução torna-se realmente uma ideia, cuja consolidação se apresenta como uma abstração pouco materialista da história.

Neste texto, produzir-se uma via de acesso – pontes – para a reflexão sobre a educação popular na América Latina e o Caribe tendo espaço, ao longo do percurso metodológico proposto, para as pausas dialógicas de quem lê. Afinal, as paradas são necessárias – tanto para abastecer o pensamento, como para calibrar os eixos reflexivos - quando se faz uma longa viagem, dada a quantidade de veículos trafegando no mesmo tempo histórico em que ocorre a discussão. As rodovias nos exigem cuidado e atenção, dada a feitura rápida acerca dos tipos de pistas, se de mão única ou mão dupla, as muitas curvas, os túneis, as descidas e as subidas à beira de precipícios, ao longo de todo o continente. Ao longo da estrada percorrida, o estudo e o diálogo conformam um percurso metodológico que nos permite visualizar longos espaços de terras cercadas sem casas ou pessoas, até chegarmos nas cidades, com pouco espaço para muita gente, que o sistema hegemônico insiste em divulgar como os “ninguéns”. As cidades são o palco histórico do desenvolvimento capitalista dependente excludente, onde muitos Tiões Galinhas, suas Joaninhas e seus remelentos, vivem a saga da sobrevivência.<sup>ii</sup>

Para percorrer essa estrada sinuosa repleta de sobressaltos e mansidões que somente o tempo como abrigo das caminhadas oferece, é necessária a preciosa companhia teórica, experiencial e política de algumas grandes referências latino-caribenhas no tema. Afinal, para realmente viajarmos com prazer, é necessário manter a coerência do dedo de prosa, em uma sociedade silenciada pelas drogas, pelas tecnologias, pela ojeriza ao contato com a vida *in natura* de parte dessa sociedade que se desumanizou.

Sem dúvida que não estamos desacompanhadas nesta jornada. Para além dos próprios sujeitos protagonistas da educação popular, andam lado a lado conosco importantes intelectuais orgânicos latino-caribenhos como a argentina Claudia Korol (2015), o peruano Oscar Jara (2014), o brasileiro Paulo Freire (1987), somados à minha própria experiência ativa e reflexiva (Traspadini e Andrade, 2021; Traspadini, 2021; Traspadini e Souza, 2023). Incluo neste grupo, a bela leitura sociológica do pintor muralista equatoriano Eduardo Kingman (2014).

Após dialogarmos a partir das perguntas levantadas, voltaremos à imagem inicial como forma de sintetizar apontadas os cimentos e as bordas que compõem essa estrada complexa e conflitiva chamada educação popular emancipadora e engajada.

### **O que é a educação popular, qual sua origem e quais ensinamentos nos proporciona?**

Primeiro, a educação popular é um termo utilizado com mais ênfase teórica a partir dos anos 1960, em especial por conta das contribuições do educador Paulo Freire, para explicar muitas práticas ao longo da história dos povos da América Latina e o Caribe. Estes, à medida que suas histórias e vivências eram/são excluídas pela lógica da consolidação da propriedade privada, encontraram/encontram mecanismos de manutenção cultural, social e política, em meio à precariedade da falta de terra ou de trabalho, e vão, como podem, dando sustentação ao seu viver.

Ao longo da história das resistências no continente, grupos externos, mas que conjugam dessas realidades, vão se aproximando destas condições culturais próprias, dando-lhes seus respectivos sentidos e significados. Um primeiro grupo, centrado na caridade, mas mantendo suas raízes conservadoras, acredita que trabalhar “com os pobres” é uma vocação divina. Muito vinculado à lógica evangelizadora da igreja católica ao longo do tempo, e posteriormente à diversas outras matrizes religiosas, entende-se que ajudar, destinar tempo aos “desvalidos” é um compromisso social. Para estes sujeitos, a educação popular tem a ver com dar aos “pobres” o que eles não têm: comida, roupa, calçados, banho, entre outros. Está vinculada a uma lógica de mão única, como se doar bens de primeira necessidade e parte do tempo ao longo da semana, resolvessem suas crises pessoais em uma sociedade desigual. Em geral, essas pessoas ao chegarem em casa, “seguras”, tomam um banho longo, temerosas de terem adquirido algum tipo de doença. Doam por fora, mas morrem de medo, ou não

acreditam em mudanças por dentro a partir da centralidade de determinadas estruturas que firmam essa realidade injusta.

Um segundo grupo, também oriundo dos trabalhos religiosos, somado aos sindicatos e/ou às entidades de base, entendeu, ao caminhar por espaços desconhecidos, que era preciso conhecer, reconhecer, colocar em movimento aprendizagens e desfazer aos poucos o ignorar que permeia seus entendimentos sobre a vida nos territórios populares. Foram, aos poucos, substituindo seus “pré-juízos” por abertura amorosa, epistêmica e pedagógica sobre o/a outra. Para este grupo, a educação popular significou um encontro de saberes, uma renovação de experiências, um desejo de mudança.

Um terceiro grupo, protagonizado pelos próprios sujeitos plurais e diversos do popular, começou a despontar politicamente ao gritar como viviam o que podiam e deviam ter dentro da ordem, dada a constituição, seus direitos e os deveres do Estado para garantir dignidade mínima a todos. Para este grupo, a educação e o popular se fundiam nas mesmas figuras de lutas. Eram os personagens em cena.

Um quarto grupo começou a aparecer, após os anos 1990, quando a universidade começa a tentar explicar, em diferentes campos do conhecimento, quem são esses sujeitos oriundos do popular e o que é o popular. Demarcados por uma concepção teórica sobre a história, parte deste grupo historiciza, levanta elementos, mas não vive cotidianamente experiências de diálogos nos territórios. São ótimos intelectuais em suas teorias, mas pobres intelectuais orgânicos na práxis. São um tipo de teóricos que revelam pouca ação dialógica com seus âmbitos de pesquisas e objetificam (pseudoconcreção), assim, a relação entre os sujeitos, demarcando problemas graves na compreensão sobre o método dialético (Kosik, 1976).

Assim, a educação popular é um modo de relação entre grupos sociais distintos, ou entre sujeitos do mesmo grupo que, ao longo de um tempo-espço vão produzindo processos coletivos de aprendizagem, sistematização, organização, politização da vida. Isto se, ambientamos o debate de meados do século XX em diante. Para além disso, no próprio universo do popular, a educação popular é um elemento constitutivo da história das resistências, em que a oralidade é uma substantiva forma de sistematização e manutenção da história viva de seus protagonistas e de suas lutas pela sobrevivência ao longo do tempo. Através da educação popular, estes sujeitos políticos “excluídos” no capitalismo dependente,

dão a tônica da luta por sua inclusão, ao redimensionarem o sentido de visibilidade e de direitos pelos quais lutam.

À medida que o modo de produção capitalista se torna hegemônico, e o capitalismo dependente se materializa na América Latina e o Caribe (século XIX em diante), mais grupos ficam à margem do direito privado à vida, à terra, à moradia e à alimentação. A tendência migratória dos grupos sociais que antes mantinham suas resistências em determinados territórios, gera mudanças nos espaços geográficos das regiões, e gera uma multiplicidade de redes de apoio, ou limitação, desses fluxos. Entre pontes e muros, se descobre a real forma de tratamento político ao problema migratório, cujos conflitos sociais são cada vez mais gritantes e vistos a olho nu. Assim, fruto da exclusão social, que gera a transição de uma vida miserável no campo para uma vida ainda mais intensa na exclusão nas cidades, esse grupo de pessoas que o sistema insiste em tratar como “ninguéns” - indígenas, negros, camponeses e mulheres pobres e população LGBTQIAP+ -, se transforma em plataforma política de atuação assistencialista acerca do problema da inclusão. Nessa lógica, a educação popular vira uma mera ferramenta política institucional, ou de ONG, de manejo de manutenção da pobreza, em meio à lógica contínua de corrupção de seus principais agentes eleitos.

Nesse ambiente, entre trabalhar com os pobres, destinar recursos às periferias, ou produzir atividades extensionistas que melhoram a situação sem de fato gerar comprometimentos concretos com a transformação societária necessária, a educação popular evidencia seu caráter polissêmico. Tantas experiências, tantas expressões cabem nela, que seu real sentido histórico, de resistência, cultura e sobrevivência são diminuídas na própria explicação acadêmica sobre o tema.

Entre os/as intelectuais que atuam no ambiente da educação popular, os próprios intelectuais do popular que teorizam sobre a vida e o atuar dos outros. Sem vivenciar a experiência da diversidade, erguem-se gigantescos muros de desconhecimento sobre a práxis transformadora, cuja filosofia tende a delinear o sentido da ação, da reflexão e da relação social ao longo do tempo. A educação popular, então, deve ser entendida como campo político de disputa sobre quem de fato tem o protagonismo da ação nos territórios historicamente marginalizados. E quem se associa a estes protagonistas para, juntos, termos mais ferramentas de defesa ante a ordem excludente, torna-se também educador/a popular em movimento.

Então, não é fácil definir o que é e o que não é a educação popular na atualidade repleta de produções midiáticas fantasiosas sobre a verdade (Barbero, 1987). O critério para se definir o que é a educação popular em seu caráter emancipador e engajado, é o cotidiano de sobrevivência e politização como processo dos próprios sujeitos dos territórios populares. Processo de formação que coloca o popular em rota de colisão com determinados grupos sistêmicos e de esquerda, dada a manutenção da ordem superexplorada e opressora em que vivem. Portanto, o critério da verdade (Brecht, 2012) da educação popular emancipadora é a ação libertadora (Freire, 1967), dos grupos com os quais atuamos juntos, com objetivos bem definidos ao longo do tempo: a superação da superexploração e das opressões (Traspadini, 2022).

Nos termos de Freire, ao comentar o sentido de sua obra *Educação como prática da liberdade*, sustenta (1967, p. 35),

Este esforço não nasceu... do acaso. Foi uma tentativa de resposta aos desafios contidos nesta passagem que fazia a sociedade. Desde logo, qualquer busca de resposta a estes desafios implicaria, necessariamente, numa opção. Opção por esse ontem, que significava uma sociedade sem povo, comandada por uma “elite” superposta a seu mundo, alienada, em que o homem simples, minimizado e sem consciência desta minimização, era mais “coisa” que homem mesmo, ou opção pelo Amanhã. Por uma nova sociedade, que, sendo sujeito de si mesma, tivesse no homem e no povo sujeitos de sua História. Opção por uma sociedade parcialmente independente ou opção por uma sociedade que se “descolonizasse” cada vez mais. Que cada vez mais cortasse as correntes que a faziam e fazem permanecer como objeto de outras, que lhe são sujeitos.

A Educação popular emancipadora não se pretende representante do *status quo*, tampouco de um pensamento crítico sem pé na realidade. Sua pretensão, via aprendizagem de processos coletivos transformadores, é a real libertação das condições históricas de superexploração e opressão (Traspadini, 2022; Souza, 2020).

Mas, se dermos passos atrás na história das resistências latino-caribenhas e nos remetermos aos processos educativos inerentes a determinados grupos sociais, verificaremos que a educação popular tem a ver com uma aproximação entre sujeitos de experiências de vida distintas, sobre suas formas e seus conteúdos de manutenção de uma história própria para além da lógica hegemônica e oficial. Nesse sentido, a educação popular, se vista desde a própria história dos grupos sociais que foram/são alijados da lógica da cidadania digna, tem a ver com mecanismos de resistências e sobrevivências em meio aos históricos processos de exclusão cultural, social, política e econômico.

Na sua própria determinação cultural, os grupos sociais populares latino-caribenhos, compostos por indígenas, camponeses, negros, mulheres e pessoas transexuais e travestis, dão a tônica de suas histórias coletivas de sobrevivência. Portanto, a educação popular emancipadora, engajada, aproveita essas formas e esses conteúdos para colocar em movimento processos de superação dos mais simples aos mais complexos, no que tange a tomada de consciência. Os círculos, por exemplo, são algo eminentemente comum nos diversos povos tradicionais do nosso continente, o que nos remete a uma apropriação indevida e não nominada desta experiência pela educação formal ou pelos grupos voluntários de ação nos territórios. A circularidade tem uma explicação filosófica inerente às tradições dos povos da América Latina e o Caribe. Junto ao círculo somam-se as danças, os cantos, os lamentos e as oferendas.

Nesse sentido, a educação popular é, nos grupos originários sobreviventes e modernizados, a herança real de uma cultura milenar que tem na oralidade e na cultura seus elementos basilares. Por conta da experiência oral da cultura originária do nosso continente, e de uma ideia perigosa de que o conhecimento e a ciência estão principalmente ancorados na escrita, estes grupos que foram dizimados, violentados, adoecidos, mas resistiram, perderam forças sociais no sentido de serem ouvidos, queridos, compreendidos e acolhidos.

Tanto o mundo originário, concebido pelos colonizadores de forma pretérita como índios, como o mundo africano escravizado e desterritorializado de suas raízes continentais, bem como as mulheres e o mundo camponês são ainda hoje, além de desconhecidos, reprimidos e ignorados. Logo, a educação popular que passa por esses grupos tem a ver com o ecoar das resistências, o grito contido pelo silenciamento retumbando das florestas até às marginais periferias das cidades. A educação popular é a caixa de ressonância de suas existências. Coloca em movimento a explicitação de que existem outros modos de vida, outros sujeitos, outros cantos, outras histórias. Tira da exclusão e apresenta oportunidades de aprendizagens. Portanto, é fruto de um encontro entre sujeitos desejosos por poder ser, em uma sociedade do dever ser.

A educação popular, tomada por esta trajetória, deixa de ser um termo cujo sentido comum é vazio e cabe tudo, como nos dicionários das línguas hegemônicas latino-caribenhas, e passa a ser um termo-ação-reação-reflexão de presença dos/das “ninguéns”. Por isso não cabe nesta dimensão política da educação popular, separá-la da educação formal. Pois, parte expressiva dos/das filhos e filhas desses “comuns”, invisibilizados está no ambiente público

da educação básica dos nossos países ou na exclusão real que não é uma escolha dos próprios sujeitos e sim de que tem poder de definir o sentido da democracia, da liberdade e da sociabilidade com que trabalha na prática política.

Em síntese, a educação popular é um campo de disputa epistêmica, metodológica e filosófica sobre quem tem o direito a ser em uma sociedade que submete muitos ao **não acesso ao direito formal**. O que implica em afirmar o caráter de desenvolvimento injusto desigual e combinado ao qual a América Latina e o Caribe estão integrados. Está prenhe de filosofia própria e de encontro com outras filosofias em tempos modernos. E gera, dentro dos encontros, saberes sistematizados que permitem todos e todas que partilham do processo avançarem acerca de um conhecer a mais sobre a vida e seus universos a serem desvendados. Como disputa, é preciso reivindicar quem atua na educação popular, com qual objetivo e com que sentido político concreto: se de emancipação ou se de manutenção da ordem excludente. Mas, com o passar do tempo, o diálogo entre o conhecimento científico produzido nas universidades públicas e a cotidianidade formativa e de luta dos movimentos sociais têm gerado novas aproximações epistêmicas e políticas acerca da complexidade no entendimento sobre o que é o desenvolvimento. Em especial em tempos em que ao matar as florestas, se coloca em xeque a continuidade do humano, comprovando que uma ampla parte está submetida à lógica da sujeição de seu ser e estar no mundo. O que abre o horizonte de uma sociedade mediada pelos vínculos de alienação econômica, política e cultural (Mészáros, 2006).

O pensamento científico universitário consegue organizar o processo de forma sistematizada e problematizadora colocando em colaboração ao pensamento científico dos povos, novos instrumentos de produção e pertencimento oriundos da classe trabalhadora ao longo da história. Este por sua vez, consegue, na diversidade de suas fontes de sistematização, oferecer à universidade um banho de realidade no universo diverso e plural das sobrevivências. Nessa fusão entre o pensamento científico universitário e o pensamento científico popular, dá-se uma reviravolta no significado de ciência e de tecnologia. Para além dos dicionários usuais, os termos ganham a dimensão de sua complexidade e integralidade, não hierarquizando conhecimentos, tampouco diminuindo filosofias milenares, como as indígenas, quilombolas e camponesas.

A origem da educação popular, portanto, depende da narrativa manifesta na disputa, bem como seus objetivos e procedimentos. Se, por um lado a educação popular emancipadora

tem no diálogo e na emancipação os princípios concretos de produção alternativa política, por outro, a educação popular alienada tem como objetivo, doar para manter. Entre as duas habitam muitas vias de acesso e entroncamento possíveis. Desde o nosso ponto de vista, engajado, a educação popular emancipadora tem suas origens nas histórias de resistências e existências dos povos originários, camponeses, afrolatinos, população LGTQIAP+ e das mulheres da classe trabalhadora do nosso continente. Suas raízes da assim chamada acumulação primitiva de capital, são anteriores ao capitalismo, e devem ser entendidas como casulos fecundos para uma sociedade necessitada de um outro devir humanizado que não separe sua ontologia das raízes ambientais que o permitem estar vivos.

Cada um dos sentidos políticos da educação popular tem sua origem e seus ensinamentos, seja de manutenção, seja de superação da ordem excludente vigente. No que nos interessa, a educação popular emancipadora, os ensinamentos principais são:

a. Respeito à história dos povos e a seus modos de vida/de vivência/de consciência; b. Dialogicidade ancorada na escuta, como ponto de partida. A história oral, cotidiana, dá significados e significantes importantes que nos ajudam a entender a complexidade do que denominamos de conhecimento científico. Depois de tantos séculos, é muito difícil dizer que os povos originários, camponeses, afro-latinos e de mulheres não sabem sistematizar. O que não sabem, quiçá, são os moldes que utilizamos. O que nos coloca em pé de igualdade, pois também não sabemos os utilizados por estes grupos. Reconhecer que se trata de um encontro de saberes e não de uma aposta, disputa, sobre o conhecimento que tem mais sentido ou validade, eis a questão. Chama a atenção nossa dificuldade de aproximação linguística aos grupos e suas determinações ontológicas no território que vivem e produzem suas histórias. Como nominam a vida, como tratam os outros seres humanos e seres vivos, que valor dão aos rios, à terra, à montanha, à chuva. Enfim, aprender seus significados, colocar em movimento com o nosso, produzir novas sínteses coletivas de reconhecimento. c. Aprender a ouvir e dialogar e não falar sobre o outro como se nosso conhecimento fosse superior, melhor ou mais importante. Essas variáveis são muito comuns entre nós. Afinal, quem nunca passou por um momento, ou muitos, egóico do tipo “sei mais”, “sou boa”, “conheço bem”. Uma das características da educação formal, em especial a dita superior, é inferiorizar os pares, ainda que não se diga isso, se executa em muitos momentos. E isto vale para todos nós. Reeducar-nos contra o antivalor da soberba dá trabalho, mas é necessário. Até nisto a educação popular cumpre uma função regenerativa, frente ao

degenerativo academicismo que tende a se fazer presente entre nós, pobres pares em permanente conflito no ambiente de trabalho cotidiano. Acreditar que sabemos mais, nos torna tão arrogante, que a educação popular conforma um significado de limpeza/desintoxicação de nossa imoralidade travestida de moralidade progressista. d. Sistematizar de diversas formas os conhecimentos adquiridos e produzidos pela/com a comunidade. A escrita não é a única forma de sistematizar, mas também ela nos permite registros robustos de falas/histórias importantes nas comunidades. Portanto, instrumentos de sistematização do conhecimento devem estar todos à disposição do processo de formação coletiva da consciência, como forma de criar raízes via educação popular. e. Organizar o conhecimento, os encontros e o processo ao longo do tempo é importante para dimensionarmos onde chegamos e o que ainda temos por fazer. Um objetivo realizado gera outros novos processos, o que nos remete à discussão da temporalidade finita de determinados grupos na educação popular. Por exemplo, grupos de estudantes que têm um tempo determinado para estar na universidade e suas necessidades posteriores oriundas do mundo do trabalho, geram processos de formação ricos, mas que, a depender do contexto em que vivem e atuam, se de maior ou menor crise econômica, tendem a ficar com a experiência como algo lindo vivido, mas se distanciam desse cotidiano por uma necessidade concreta de sobrevivência. Mas o fazem, não sem sofrimento. f. Movimentar encontros de saberes entre grupos distintos para gerar pautas políticas de resistências, lutas, enfrentamentos com o Estado de direito, os grandes capitais, as igrejas e o terceiro setor. Na disputa, um trabalho bem feito, em geral sem recursos, se deparará com um impedimento concreto maior de atuação, à medida que a formação da consciência vai gerando resultados. Assim, quanto maior a rede de relações entre os grupos, mais intensa e densa as resistências frente aos grandes enfrentamentos.

Juntos, estes ensinamentos conformam um “que fazer” pedagógico e político centrado no respeito mútuo às histórias e o desejo coletivo de melhoria das condições de vida para os grupos. Imaginem só, a quantidade de aprendizagens que emanam de um processo violento e doloroso como uma ocupação de terra que tem mais de vinte anos como a história do acampamento Chico Mendes em São Miguel do Iguaçu, ou os nove anos de espera vivenciados pelas famílias do acampamento Sebastião Camargo (EPPCa, 2019; EPPCb, 2019). Imaginem também o caráter político e pedagógico do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra na produção de uma organicidade que dê conta de manter as famílias na

luta pela terra, passados tantos anos, e tendo grande parte dos sujeitos vendendo sua força de trabalho para sobreviver, enquanto a terra não é conquistada. Para nossa sorte, além da dor e da tristeza, também habitam nesses territórios a solidariedade e a beleza. E, quanto mais ações coletivas existam na interação entre a universidade e os acampamentos, tanto mais aprendizagens se reforçam no plano individual e coletivo, no que se demarca como aprendizagens da educação popular. Então, uma simples prática de visitar os acampamentos, coloca em movimento encontros que geram outros horizontes de desejos e de práticas possíveis ao longo do tempo. A educação popular tem esse sentido de conexão contínua entre aqueles/as que continuamente a vivem e aqueles/as que momentaneamente passam por ela (Lobregat, 2021).

**Por que, passados tantos séculos históricos de resistências e produção de outras ordens para além da hegemônica, parte do campo crítico mantém o desvio acerca do conteúdo da educação popular em sua real intenção emancipadora?**

Após refletirmos e reforçarmos que a educação popular é um campo de disputa, vale a pena gastar um pouco mais de tinta na reflexão acerca das dificuldades concretas de parte de nossos pares no tema, tenderem a associar a educação popular mais ao conservadorismo, populismo e/ou espontaneísmo, do que ao caráter revolucionário e emancipatório inerentes ao percurso histórico de grande parte dos movimentos sociais latino-caribenhos.

A **1ª. questão** que nos parece relevante explicitar tem a ver, no século XX, com a projeção de uma ideia de desenvolvimento centrada no processo de industrialização e urbanização, o que relegou o campo à condição de periferia ou entrave ao progresso. Esse processo presente no plano intelectual foi estruturado, subsumindo a discussão da questão agrária – e com ela das situações de resistência dos povos tradicionais/indígenas, negros e camponeses – aos problemas das questões urbanas.

Deixou-se de lado, em geral, no pensamento crítico e no plano político partidário latino-caribenho, o entendimento de que não há questão urbana que se limite a este perímetro. Mais ainda, que sem a reforma agrária a questão urbana tende a ser sempre um problema não resolvido da luta de classes no campo.

Essa relação de entroncamento entre a questão agrária e a questão urbana foi substituída pelo debate da classe operária, suas entidades, a particular forma que opera a lei geral de acumulação do capital na América Latina e o Caribe, via superexploração da força de trabalho

alicerçada na transferência de valor, sem conectar tais dilemas à condição do latifúndio-monocultivo-trabalho escravo contemporâneos.

Nesse sentido, a totalidade, categoria elementar do método marxiano tornou-se apenas particularidade nos estudos acerca do desenvolvimento – o trabalho nas cidades – e estes não são capazes, na falta de relação com a questão agrária, de dimensionar o problema estrutural da relação capital-trabalho em economias de capitalismo dependente. Então, um dos grandes problemas desta parcial cegueira intelectual, está relacionado à abordagem teórica e à dimensão política da mesma. Em geral, estudiosos da teoria valor-trabalho de diferentes áreas abordam a centralidade da mais-valia nas cidades, sem conectá-la às raízes originárias dessa degradação humana que definem a particular superexploração da força de trabalho como a estrutura central do nosso capitalismo dependente: as condições de vida no campo e o exército industrial de reservas ou de excluídos que este vai gerando (Kautsky, 1974).

Esse dilema entre o não entendimento do quanto o popular, sua cultura e seu processo educativo próprios, oxigenam o pensamento crítico em toda sua complexidade e conflitividade, gerou algumas perigosas ideias-forças difíceis de serem superadas, em especial, nas universidades latino-caribenhas, exceto pela atuação pontual de alguns/algumas intelectuais engajados.

Uma ideia-força, fora do lugar<sup>iii</sup>, mas muito recorrente no campo crítico, de que a educação popular é um manejo conservador, religioso e demagogo, vinculado às práticas com e para as pessoas em situação de pobreza na sociedade mercantil. Esta ideia-força está ancorada ainda em uma produção estereotipada sobre Paulo Freire que, em grande medida, anulou a possibilidade dialógica entre diversos sujeitos, gerações e campos do conhecimento. Como salienta a educadora popular Korol & Castro (2016, p.76),

Estamos frente a la tension ideológica y metodológica con una academia en que prevalece en sus franjas progressistas, una hegemonia cultural posmoderna que niega los procesos de acumulación de experiencias, que desconoce la materialidad subyacente en las prácticas sociales, y los sustituye por relatos fragmentados de acontecimientos ahistoricos, que niega o subestima el lugar de los sujetos coletivos como artífices de la historia, y por otro lado con una lógica de las ortodoxias ideológicas e culturales instaladas en ciertas izquierdas y sus organizaciones e instituciones, que también obstaculizan el diálogo de saberes y su recreación.

Ainda quando parte dos argumentos tenham sentido, frente a lógica evangelizadora histórica das religiões, fechar-se a aprendizagem, ou entrar na formação com prejuízos evidentes sobre seus pares. Parece ser mais do que um equívoco teórico, um posicionamento

político violento sobre quem somos, os que precisamos estar no frente contra as opressões e superexplorações. Parece que a dimensão dialética tão sustentada pelo campo crítico, fica, em muitos momentos, alijada da própria análise em questão. A antidialética impera quando sustentamos algo que, mesmo convictos/as de nossa leitura de mundo, desconhecemos de fato como opera o real concreto não apreendido (Traspadini, 2023).

Além disso, outra ideia-força originou-se da primazia do terceiro setor<sup>iv</sup>. A era das Organizações Não Governamentais (ONG's) e a forma confusa, complexa e contraditória em que se relacionam Estado-grandes empresas-grupos economicamente vulneráveis, gera caminhos reformistas alinhados à lógica do desenvolvimento, difíceis de combater. Parte expressiva do campo crítico começou a apostar, sem reflexões mais profundas, na força do “empreendedorismo”. Assim, como não há espaço para a revolução, o reformismo introduziu-se como uma alternativa viável, o que gerou mais problemas na frágil relação entre os pares. Esta vitória do “empreendedorismo” na era neoliberal, consolidou uma outra ideia-força de que basta ensinar o como agir/pensar de forma “mercantil e competitiva”, com a cabeça nos negócios, ou reforçar a doação de tempo às comunidades e às regiões mais pobres dos nossos países, para que as pessoas tenham chances reais e aproveitem as oportunidades presentes no mercado.

Entre as duas ideias-forças - pensamento crítico dogmático e prática neoliberal-mercantil da doação, habitam outras múltiplas determinações enraizadas no real sentido de ser da cultura/educação popular: múltiplo, diverso, concreto e reflexivo. Vale reforçar que parte dos sujeitos dos próprios movimentos sociais caíram nessa armadilha, justificável, sem dúvida, pela condição de piora das sobrevivências em seus territórios, mas não por isto menos limitada ou perigosa.

Tendo em vista todas estas características do mundo contemporâneo de ofensiva do capital sobre o trabalho, que tornou uma massa ainda maior de pessoas prescindíveis ao sistema, a educação popular emancipadora e engajada foi relegada à marginalidade intelectual, entendida como organismo vivo tanto nos movimentos sociais do campo, como nas regiões em que o campesinato excluído ocupa nas cidades, as periferias. Mas porque haveria de ser diferente se nas Universidades, por exemplo, estamos tão empenhadas/dos em dar conta dos nossos importantes conteúdos, sem ao menos conhecermos as histórias de nossos pares e as memórias de nossos/as estudantes que passarão mais de quatro anos conosco, à busca de um conhecimento que parece, não ter sintonia com suas próprias vidas.

Na margem, esse excluído ou estereotipado grupo de intelectuais que trabalha a partir e com o popular, acompanhou a trajetória social e histórica de seus/suas pares superexplorados/as e oprimidos/as, os/as muitos/as ninguéns. Pensar sobre esse divórcio entre a teoria valor-trabalho e a educação popular, significa rever nossa frágil atuação política nos territórios ocupados pelos grupos economicamente mais vulneráveis na lógica do capital.

Uma **2ª. questão** é o próprio avanço do capitalismo, desdobrado na era financeira, que intensifica o roubo do tempo e gera, em pleno processo de sobrevivência, uma cotidianidade repleta de dificuldades políticas de organização, seja no próprio ambiente de trabalho, ou na relação entre as entidades. A hegemonia do capital transnacional sobre os territórios e os sujeitos do nosso continente, conforma um processo de degradação tal, que sobreviver tende a ser a tônica cotidiana.

Ou seja, não é apenas a falta de visão, ou dificuldade de elaboração maior sobre o tema. Realmente o principal inimigo da classe trabalhadora está ainda mais forte em seu caráter bélico-midiático-especulativo e de governante privado dos processos públicos. À medida que o capital, após o neoliberalismo dos anos 1970, intensifica a relação capital contra o trabalho, em proveito da acumulação via extração de mais-valia, as relações históricas da classe trabalhadora que precisam ser reforçadas e potencializadas, tendem a ser ainda mais fragilizadas. Afinal, intensifica-se o roubo do tempo e com isto fragilizam-se os espaços de organização da classe trabalhadora.

Assim, uma das razões principais para muitos divórcios, entre eles o da relação teoria valor-trabalho e educação popular, é que a vida cotidiana ficou muito mais difícil para o mundo do trabalho em geral, e para a organização popular em particular, uma vez que, quanto mais próximo da base da pirâmide social se encontra o/a trabalhador/a, tanto menos tempo e mais cansaço enfrentam na sobrevivência cotidiana. O excesso de jornadas combinadas de trabalho superexplorado, dá a tônica da dificuldade de organização do nosso tempo (Stédile e Traspadini, 2022).

Uma **3ª. questão** tem a ver com as derrotas e disputas no interior do campo crítico. Gastamos tanto tempo para explicitar os erros de nossos pares, que esquecemos quais são os reais inimigos de classe. Essa condição de nos voltarmos contra nós mesmos, gera uma dupla determinação complexa: reforçamos a violenta ofensiva do capital sobre os diversos espaços da classe trabalhadora, e reiteramos que, mesmo na crítica, parte de nossos métodos de atuação como classe não supera em muito os métodos de violência apreendidos pelos

trabalhadores através da dinâmica social e histórica dominada pelo próprio capital. Ou seja, reproduzimos entre nós, aquilo que negamos na luta de classes. Assim, de desconhecimento sobre a educação popular, gera-se um julgamento violento sobre seus protagonistas ou um ignorar contínuo que, em si mesmo, é gerador de mais separações.

Uma **4ª. questão** refere-se à lógica do Estado capitalista dependente, de contrainsurgência (Marini, 1978) que, desde seu nascimento, ao longo do século XIX na América Latina e o Caribe, até a faceta mais explícita de sua atuação, as ditaduras militares do século XX, conformou um processo dinâmico de dar centralidade ao direito penal contra os povos alforriados mas, eternos sem terras. Nos termos de Marini (1978, s/p),

**El Estado de contrainsurgencia es el Estado corporativo de la burguesía monopólica y las Fuerzas Armadas**, independientemente de la forma que asuma ese Estado, es decir, independientemente del régimen político vigente. Dicho Estado presenta **similitudes formales** con el Estado fascista, así como con otros tipos de Estado capitalista, pero **su especificidad está en su peculiar esencia corporativa y en la estructura y funcionamiento que de allí se generan**. Llamarlo fascista no nos hace avanzar un paso en la comprensión de su significado.

Esse estado de contrainsurgência sempre se levanta em armas, em propaganda disseminadora dos interesses da classe burguesa, em processo educativo formal, contra os movimentos camponeses, indígenas, negros e feministas. Em seu viés latifundista e conservador, o Estado de contrainsurgência opera na sua gênese, contra os povos. E afirma um direito penal sobre toda a ação de luta e resistência ao longo dos séculos XIX, XX e XXI.

Na América Latina e o Caribe, para além das histórias concretas de revoluções, o que se teve e tem é um Estado de contrainsurgência, um Estado de perseguição contra os povos, a classe trabalhadora organizada ou não. Assim, o plano eleitoral, ganha a dimensão de todo o sentido político, em vez de ser entendido somente como uma pequena parte de todo processo democrático real.

Um fato importante a destacar, sobre a história das revoluções na América e o Caribe, é que estas tiveram seu ápice na centralidade do campo e de seus protagonistas, o que gerou movimentos políticos diversos muito vinculados à educação popular, tamanha lógica de exclusão formal do Estado de direito burguês. A Revolução Mexicana e o caráter filosófico/político/pedagógico do Moderno Muralismo Mexicano; A Revolução Cubana e todo o processo de produção, em meio à ofensiva do imperialismo estadunidense no continente, de produção de uma nova ordem geoeconômica e geopolítica, ancorada em um

outro significado de direitos e deveres, cuja educação, a saúde e a produção são exemplos concretos do entroncamento entre o campo e a cidade, a educação popular e a teoria valor-trabalho; A eleição democrática e seus limites concretos de Salvador Allende no Chile e o golpe na América Latina e o Caribe que vem a partir da ofensiva sobre este mandatário e seu povo. Na Unidade Popular, a cultura e a arte tinham dimensões fundantes; A Revolução Sandinista e o processo de encontro neste território de muitos sujeitos que trabalhavam na construção de uma América Latina e Caribe, de fato emancipada dos grilhões do capital, à luz da histórica construção de José Martí e seus herdeiros no continente. Estes são alguns exemplos de que a história da luta de classes e das revoluções latino-caribenhas passam pelo processo de entendimento do entroncamento de conhecimentos e de saberes, em que a educação popular aparece em sua essência política, social e cultura: raiz histórica das resistências em nosso continente.

Há muitos outros temas-problemas associados ao divórcio entre o pensamento crítico, a teoria valor-trabalho e educação popular emancipadora. Mas parece inconcebível que, no fervor da crítica para dentro, se atue de forma implacável para destruir aqueles/aquelas que pensam e atuam a partir da perspectiva do popular.

A manutenção de uma ordem violenta para dentro, no interior da classe trabalhadora, protagonizada por determinados grupos, opera em consonância com o capital e não contra ele. Pois não se trata, como se quer acreditar, de um combate ao reformismo, ao populismo, ao espontaneísmo. Trata-se de uma leitura pouco coerente acerca da revolução e o quanto os sujeitos vinculados às resistências, em suas memórias e histórias, são, junto com outros tantos sujeitos, protagonistas da revolução cotidiana.

À hegemonia da violência do capital contra os povos e contra a classe trabalhadora, não cabe a violência dos sujeitos diversos e plurais que compõem a classe trabalhadora, atuarem contra ela mesma. É esse o ponto principal a ser combatido. Ou voltamos ao princípio elementar da educação popular emancipadora nos nossos espaços, a dialogicidade, o saber escutar para poder agir, após tomar o/a outro/a outra em conta, ou realmente é “o fim” da luta social organizada.

## Considerações afinadas

No terreno da educação popular não há considerações finais, há, isto sim, o reinício de algo em movimento cotidiano não captado no momento de concluir um texto. Mas é importante destacar, como no debate sobre a imagem no início deste texto a disputa da produção de sentido que retoma a história a partir da memória – em suas diversas matizes – de resistência. Para isto, associar a teoria valor-trabalho ao campo da educação popular emancipadora e engajada torna-se fundamental, uma vez que sem teoria revolucionária, não há ação revolucionária. Nas palavras de Lênin, ao combater o espontaneísmo que é próprio de determinados movimentos reformistas – e a nosso juízo, muito comum a um tipo de educação popular vinculado ao voluntarismo religioso -, “nunca se insistirá demasiadamente nesta ideia numa altura em que a prédica em voga do oportunismo aparece acompanhada de uma atração pelas formas mais estreitas da actividade prática”. (Lênin, 1977, p.17)

No capítulo XXIII de *O Capital*, Marx explicita as características estruturantes da lei geral da acumulação capitalista, entre elas a fome e o pauperismo (Marx, 2017). Aborda este tema, após ter trabalhado minuciosamente toda a fundamentação teórica de como funciona a produção de mercadoria, em sua aparência e sua essência, partindo do mais simples até chegar ao mais complexo, o que nos revela sua assertiva no método de análise, sua historicidade, processualidade, complexidade – o materialismo histórico dialético -.

Ao reiterar a mentalidade avarenta dos capitalistas, Marx aponta que o que interessa para a burguesia “é tornar a fome permanente entre os membros da classe trabalhadora” (Marx, 2017, p.878). Entre a fome e a má alimentação dos trabalhadores do campo e da cidade, a riqueza capitalista, concentrada em poucas mãos, tece, ao longo de seu processo histórico, sua face violenta e massiva que é a pobreza de maior parte da classe trabalhadora. O detalhamento dos estudos de relatórios médicos, políticos e teóricos feito por Marx sobre o tema da fome, da carência nutricional e das fragilidades habitacionais, explicita que a fome não é o resultado do desenvolvimento ou do subdesenvolvimento. A fome é inerente ao metabolismo da acumulação de capital, ou produção de riqueza capitalista (Basconi e Traspadini, 2023).

Mas, se a fome e a pobreza são inerentes ao capitalismo, então a invasão escravista colonial é mais do que apropriação de terra e de trabalho, com escravização concreta de seus

protagonistas pelos europeus. A invasão escravista colonial é a faceta particular desse movimento de totalidade, de gênese e contínuo do modo de produção capitalista.

A diferença substantiva da transição mercantil na Europa, para a transição mercantil na América Latina e o Caribe, é a sujeição de modos de produção próprios à lógica comercial/mercantil. Nesse sentido, o capítulo XXIV, sobre a assim chamada acumulação primitiva se apresenta como o Capítulo I da nova e violenta história sobre os nossos povos (Marx, 2017). A pilhagem, o saqueio, o genocídio, a escravização e a destruição social, econômica e cultural dos diversos povos do continente, estão assim como a fome na Europa, na raiz da acumulação de capital e como tal não pode deixar de existir ao longo de sua processualidade hegemônica. A fome, a subnutrição, a falta de terra e de moradia ao longo do capitalismo dependente latino-caribenho, está associada ao processo de destruição cultural, genocida e racista de nossos modos de produção originários. Nesse sentido, nossa particularidade, ainda que fundamentada na totalidade da acumulação de capital, tem elementos *sui generis* que explicam de forma complementar e diferenciada o sentido de ser da produção e apropriação de valor a partir do século XIX, a superexploração.

Mas por que recuperar esses elementos estudados por Marx no século XIX? Porque são estes ensinamentos que nos dimensionam, via filosofia da práxis, os desafios da educação popular emancipadora em meio aos processos de violências estruturais demarcados na superexploração e nas opressões vinculadas à mesma. A educação popular não ocorre de forma igual em todos os espaços. Cada forma de opressão e superexploração vivenciados no continente latino-caribenho a partir do século XIX têm como respostas, pensamentos e linguagens distintos de resistências. Disto emana o sofrimento e a beleza da educação popular, ter como palco a diversidade das resistências e as aprendizagens emanadas delas. A fome, a subnutrição, a falta de terra e de moradia não eram elementos comuns antes da invasão, ainda que houvesse, na particularidade de cada modo de produção realizado no continente, guerras próprias de disputas territoriais e de territorializações de poderes dos que ganhavam. A educação popular emancipadora e engajada aproveita o processo de aprendizagem advindo dos/das pares camponeses, indígenas, afro-latinos e de gênero para repensar, na dimensão política, o vazio existente no campo crítico acerca dessas histórias que nos constituem.

Ao retornarmos à imagem inicial de Alba Calderón e tentarmos captar o sentido político de superação cotidiana deste desterro, precisamos também ser capazes de repensar nosso “que

fazer” político (Lenin, 1977). A educação popular emancipadora e engajada, aliada à teoria valor-trabalho latino-caribenha, objetiva tirar do chão, do relento, parte dos lutadores/as do povo, e tornar estes homens e mulheres protagonistas de uma outra história, em que a dignidade, a vida tenham o sentido merecido de direito para além da formalidade, de dever para com a comunidade. E o faz na autocrítica necessária de quem, analisando a tela inicial deste texto, é capaz de rever sua própria práxis se mais, ou menos, engajada.

A educação popular emancipadora, vinculadora do campo e da cidade, faz perguntas ao mesmo tempo em que enfrenta as desigualdades e tenta, de muitas formas, atacar o problema raiz da acumulação (a propriedade privada dos meios de produção). Ao partir, primeiro, de reerguer destes corpos cansados e destruídos, de ouvir estas histórias invisibilizadas, que se mantêm vivas no continente, e lutar, via formação da consciência, para produzir um novo porvir coletivo possível, a/o educadora/or popular refaz sua própria trajetória militante. Portanto, trabalha com o outro/a outra ao mesmo tempo em que repensa sua própria caminhada e refaz seu percurso.

É por isto que o abrigo principal da educação popular, engajada e emancipadora é o encontro de saberes, e seus protagonistas reais são os sujeitos reencontrados na/da luta. Nem a supremacia do popular, tampouco a supremacia dos partidos, das universidades e demais entidades. O encontro horizontal, comum e coletivo, deve ser a referência epistêmica do processo de produção emanado da educação popular emancipadora e engajada.

Os movimentos sociais do século XX e XXI, e os territórios periféricos das cidades que abrigam os migrantes forçados do campo, estão repletos de espaços de interação popular. Pouco importa se parte da intelectualidade aposta ou não na mística. Ou se esta é fruto de um sentido de religião. O que importa é a cultura da revanche, da história a contrapelo, da possibilidade superadora advinda da arte, da luta e da cotidianidade.

O que os sujeitos críticos de diversos espaços precisam entender é que é necessário caminhar no meio do povo, como ele, independente das ferramentas que cada integrante da classe traga de suas andanças pregressas, no âmbito da formação da consciência. Essa razão política, presente nos movimentos sociais – camponeses, indígenas e afro-latinos – coloca em movimento muitas problematizações, em especial, a explicação de como funciona a sociedade.

É por isso que a teoria valor-trabalho, fincada na lógica da acumulação primitiva de capital passada e presente, se apresenta como o fundamento explicativo das desigualdades

concretas. E neste ponto, cumprem uma função fundamental, os teóricos/ as teóricas marxistas a partir do encontro com os diversos grupos populares: o entroncamento a partir da formação de quadros. De forma que, em vez de sustentar o divórcio epistêmico e o fracionamento típicos da educação formal, é fundamental, na centralidade do popular, repensarmos nossas ações/reflexões políticas a partir da reconexão afirmadora do caráter revolucionário que comporta a solidariedade de classe. E, no interior desta, produzir uma ação/reação em que a diversidade de gênero e de raça não estejam mais desconectadas do sentido, do sentir e da ação de classe.

Nesse sentido, “Os desocupados”, nos apresentam também uma necessária leitura sobre aqueles e aquelas que a veem e interpretam. Ao vermos o retrato presente na imagem, devemos nos perguntar o quanto estamos, mais ou menos, próximos de seu entendimento concreto a partir das necessidades cotidianas vivenciadas por nossa classe nos territórios populares. Entre as personagens da tela e nosso existir, correm rios de possibilidades de encontros ou desencontros. A educação popular engajada aposta nos encontros. E você? Qual a sua aposta?

## Referências

Bagre, A. C. (2022). *La artista de las manos mágicas*. Quito. <https://bagre.life/curiosidades/super-heroínas/alba-calderon-la-artista-de-las-manos-magicas/> Acesso em 3 de março de 2024.

Basconi, T., & Traspadini, R. (2024). A fome na sociedade da superexploração. In *X Simpósio internacional de geografia agrária e XI Simpósio nacional de geografia agrária. Anais: Ocupar! Aquilombar! Retomar! A geografia agrária e a luta de classes no Brasil*. São Paulo: Ed dos autores. Recuperado de: <https://drive.google.com/file/d/1d-gPnK9ZgT2-q7ZimBSZ5LVdlQ0-y4ys/view> Acesso em 10 de abril de 2024.

Brecht, B. (2012). *Cinco dificuldades de escrever sobre a verdade*. Brasília: Editora Abadia catadora.

Butler, J. (2010). *Marcos de guerra. La vida llorada*. Madri: Editora Espasa.

Escola Popular de Planejamento de Cidade (EPPC). (2019a). Foz do Iguaçu: UNILA. Relatório técnico comunidade Chico Mendes.

Escola Popular de Planejamento de Cidade (EPPC). (2019b). Foz do Iguaçu: UNILA. Relatório técnico, comunidade Sebastião Camargo, 2019.

Freire, P. (1987). *Pablo Freire en Bolivia*. Entrevista concedida à revista ecuménica de reflexão teológica. La Paz: Año IV..

Gúzman, I. (2021). *La pintura social. Três mujeres en el mundo del arte de los años 30*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar. Recuperado de <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/8897/1/SM322-Guzman-La%20pintura.pdf> Acesso em 3 de março de 2024.

Jara, O. (2014). *Los desafíos de los procesos de educación popular en el contexto actual*. Quito: CEAAL. Recuperado de: <https://cepalforja.org/desarrolloypaz/data/uploads/los-desafios-actuales-de-una-educacion-popular-o-jara-2014.pdf> Acesso em 2 de março de 2024.

Kautsky, K. (1974). *La cuestión agraria*. Barcelona: Editorial Laia.

Kingman, E. G., & Muratório, B. (2014). Los trajines callejeros Memoria y vida cotidiana en Quito, siglos XIX-XX. In *Quito: FLACSO*. Sede Ecuador: Instituto Metropolitano de Patrimonio: Fundación Museos de la Ciudad.

Kosic, K. (1976). *A dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2ª edição.

Korol, C. (2015). La educación popular como creación colectiva de saberes y de haceres. *Polifonías Revista de Educación*, 7, 132-153, 2015. Recuperado de: [www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/sites/www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/files/site/6%20-%20Korol.pdf](http://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/sites/www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/files/site/6%20-%20Korol.pdf) Acesso em 3 de março de 2024.

Korol, C., & Castro, C. (Comp.). (2016). *Feminismos populares. Prácticas y políticas. Aprendizajes compartidos y voces desobedientes de Colombia, Argentina, Brasil, Venezuela, Paraguay, Palestina y Cuba*. Colombia: Editorial la fogata. Recuperado de: <https://www.bibliotecafragmentada.org/wp-content/uploads/2019/12/Feminismos-populares.pdf> Acesso em 2 de março de 2024.

Lobregat, M. C. (2021). *Das Severinas e Severinos no oeste do Paraná: o tempo ativo na espera (d) “essas coisas, assim de acampamento”* (Tese de Doutorado). UNIOESTE, Paraná.

Lenin, V. (1977). *Que fazer? SP: Editora Avantes. Obras Escolhidas de V.I.* Recuperado de: <https://www.marxists.org/portugues/lenin/1902/quefazer/fazer.pdf> Acesso em 3 de março de 2024.

Marini, R. M. (1978). *Estado de contrainsurgencia, México: Seminario Permanente sobre América Latina (Sepal)*. Recuperado de: <https://marini-escritos.unam.mx/?p=1316> Acesso em 26 de fevereiro de 2024.

Martin-Barbero, J. (1997). *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: UFRJ.

Marx, K. (2017). *O capital: crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital*. Tradução de Rubens Enderle. 2ª ed. São Paulo: Boitempo.

Mészáros, I. (2006). *A teoria da alienação em Marx*. São Paulo: Boitempo.

Richard, N. (2010). *Crítica de la memoria*. Chile: Universidad Diego Portales. Disponível em: <https://joacamillopenna.files.wordpress.com/2015/03/richard-criticas-de-la-memoria.pdf> Acesso em 3 de março de 2024.

Schwarz, R. (2000). *Ao vencedor as batatas. Forma literária e processo social no início do romance literário brasileiro*. São Paulo: Livraria duas cidades e Editora 34, 5ª. edição.

Souza, C. S. (2020). *Racismo e luta de classes na América Latina: as veias abertas do capitalismo dependente*. SP: Hucitec.

Stédile, J. P., & Traspadini, R. (2022). *Ruy Mauro Marini. A dialética da dependência e outros escritos*. São Paulo: Expressão popular.

Traspadini, R., & Andrade, A. C. (2021). *Movimentações: a Educação Popular e a Extensão Universitária entre pontes e muros*. RS: Ed. da FURG. Recuperado de: [https://proex.ufes.br/sites/proex.ufes.br/files/field/anexo/ebook\\_movimentacoes-compressed.pdf](https://proex.ufes.br/sites/proex.ufes.br/files/field/anexo/ebook_movimentacoes-compressed.pdf) Acesso em 1 de março de 2024.

Traspadini, R. (2021). América Latina e o popular. Reflexões impertinentes. *SP: Revista Emancipa, do CEFESS-CRESS*, 06, 96-119. Recuperado de: <http://cress-sp.org.br/wp-content/uploads/2016/05/Emancipa-2021-Site.pdf> Acesso em 1 de março de 2024.

Traspadini, R., & Souza, J. G. (2023). Vigência e Relevância de Dialética da dependência à Luz de Marion Greenwood. RJ: *Revista Reorienta*, 3(1). Recuperado de: <https://revistas.ufrj.br/index.php/reorienta/article/view/58742/39651> Acesso em 26 de fevereiro de 2024.

Traspadini, R. (2022). *Questão agrária, imperialismo e dependência. A trajetória do MST entre novas velhas encruzilhadas*. SP: Editora lutasanticapital.

Traspadini, R. (2023). A dialética marxista entre a asfixia e a ressuscitação. *Le monde diplomatique (online)*. Recuperado de: <https://diplomatique.org.br/a-dialetica-marxista-entre-a-asfixia-e-a-ressuscitacao/> Acesso em 25 de fevereiro de 2024.

---

<sup>i</sup> Sobre a pintora e sua história, ver: Guzmán, 2021.

<sup>ii</sup> Referência à fala de Tião Galinha, interpretado pelo ator Irandhir Santos na novela Renascer em 2024, capítulo que foi ao ar no dia 6 de março de 2024, com o tema central, a nosso a juízo, sobre Deus e o Diabo na encruzilhada da fome, da exclusão e da exaustão pelo trabalho escravo. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/12415381/>

<sup>iii</sup> Para utilizar o excelente argumento de Roberto Schwarz (2000), acerca da importação teórica sobre o desenvolvimento latino-americano à luz das perspectivas europeias e estadunidenses.

Fica a sugestão do filme *Quanto Vale ou é por quilo*, filme de 2016 do diretor Sergio Bianchi. Filme que faz uma analogia entre o antigo comércio de escravos e a atual exploração da miséria pelo empreendedorismo, que forma uma solidariedade de fachada.

#### Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 11/03/2024  
Aprovado em: 06/06/2024  
Publicado em: 23/08/2024

Received on March 11th, 2024  
Accepted on June 06th, 2024  
Published on August, 23th, 2024

**Contribuições no Artigo:** Os(as) autores(as) foram os(as) responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

**Author Contributions:** The author was responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

**Conflitos de Interesse:** Os(as) autores(as) declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

**Conflict of Interest:** None reported.

#### Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

#### Article Peer Review

Double review.

#### Agência de Fomento

Não tem.

#### Funding

No funding.

#### Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Traspadini, R. (2024). Educação Popular emancipadora e superexploração: retratos da luta de classes. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 9, e18904.

ABNT

TRASPADINI, R. Educação Popular emancipadora e superexploração: retratos da luta de classes. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 9, e18904, 2024.