

## **JOSÉ MARTÍ E A EDUCAÇÃO POPULAR: UM RETORNO ÀS FONTES**

STRECK, Danilo Romeu – UNISINOS – dstreck@unisinis.br

GT: Educação Popular / n.06

Agência Financiadora: CNPq

Um povo de homens educados será sempre um povo de homens livres.

(José Martí)

### **A volta às fontes**

Momentos de crise costumam ser acompanhados por um retorno ao que se considera original ou fundante. Na vida pessoal pode significar longos anos de terapia para fazer as pazes com os pais reais ou imaginários que deixaram as marcas na infância. Na história é a tentativa de voltar às fontes que registram fatos ou idéias que num dado momento representaram ruptura ou inovação. Assim, a reforma protestante (Lutero, 1995, p. 302) buscou no texto bíblico, agora possível de ser impresso em grande quantidade, a base para garantir uma nova relação com Deus e entre as pessoas, tendo entre suas conseqüências a universalização da escola; Rousseau (1995, p. 12), em pleno Iluminismo, declara a República de Platão o melhor livro sobre educação pública já escrito; atualmente cientistas políticos e sociólogos, preocupados com os descaminhos da democracia representativa, voltam-se para autores que deram corpo em textos e instituições a esta forma de governo.<sup>1</sup>

A educação popular passou por um momento de refundamentação (Vargas, 1996, p. 11) ou, como querem outros, de refundação em que se ensaiou o retorno a fontes em dois sentidos. Primeiro, num sentido horizontal houve a incorporação de outras e novas referências sobre temas centrais da educação como sujeito, conhecimento, história e poder, entre outros. Houve também a busca num sentido vertical, principalmente na vinculação com culturas autóctones. O movimento zapatista no México, da CONAIE (Confederação das Nacionalidades Indígenas do Equador), as manifestações de povos

---

<sup>1</sup> Boaventura de Sousa Santos (2000, p. 129) busca as origens do contrato social em Hobbes, Locke e Rousseau para identificar o que poderia vir a ser um novo contrato social. Robert Castel (2004, p. 19) encontra em Hobbes as bases para compreender o atual senso de insegurança e a busca de proteção.

indígenas na Bolívia trouxeram à tona realidades e leituras de mundo distintas de um passado muito presente. Os movimentos negros, de mulheres e de outros segmentos invisibilizados da sociedade trouxeram à cena novos atores. A cultura popular deixou de ser lida num viés estreitamente classista, mas abriu-se para a pluralidade de manifestações e de formas de expressão que perfazem as realidades vividas e sentidas. A idéia de classes populares, hoje, combina formas de dominação do passado, com efeitos opressivos das lógicas capitalistas contemporâneas. A diversidade de movimentos sociais e de manifestações populares tem a ver com as formas concretas de enfrentamento exigidas neste “curioso redemoinho”. (Mouterde, 2003, p. 86).

Lembremos que a necessidade de refundamentação surgiu da sensação de que a prática havia se esvaziado, com poucas condições de contribuir para reais avanços na sociedade. Talvez o imediatismo das exigências da prática educativa, ligada às demandas sempre urgentes e prementes para a vida das pessoas, como moradia e emprego, tivesse contribuído para que não se perdesse apenas o horizonte, mas também a radicalidade. Ir à raiz requer um esforço redobrado de volta sobre a prática e é incompatível com o espontaneísmo. Faz parte deste quadro a pouca atenção às fontes teóricas da educação popular, sendo a mesma retratada muitas vezes como um movimento pedagógico criado na segunda metade do século passado, desvinculado da história da educação em particular e da história da sociedade em geral, numa flagrante contradição com a premissa de que o ato educativo é sempre um ato político, historicamente situado.

Por um lado, é de fato recente a construção de um corpo teórico-prático referido como educação popular, num sentido mais estrito. No Brasil os movimentos de cultura popular, o método Paulo Freire e as lutas clandestinas no período das ditaduras militares são sem dúvida fatores que marcam a emergência de um campo que se pauta por determinados princípios e por uma perspectiva metodológica distinta a partir de onde começa a dialogar com outras compreensões de educação.<sup>2</sup> Por outro lado, há vozes na

---

<sup>2</sup> Conceição Palulo (2001, p. 91) sintetiza com propriedade a emergência desta nova compreensão do popular na educação: “É nos anos 1960, com Paulo Freire, que no Brasil se tem, pela primeira vez, de forma consistente, uma pedagogia anunciada das classes populares. Pela primeira vez começa-se a

história que foram silenciadas e práticas que ficaram fora dos parâmetros hegemônicos de análise e que podem ser recuperadas como uma espécie de pano de fundo sobre o qual se desenham as práticas mais recentes. Dentro de um quadro geral de desconhecimento da história da educação latino-americana, este fato não surpreende. De Paulo Freire para trás pouco conhecemos e, se não fizermos o esforço para recuperar a memória deste processo político-pedagógico, corremos o risco de não conhecer muito depois dele ou até de perder o que dele sabemos.

O argumento aqui proposto é de que não pode haver uma verdadeira refundamentação sem o retorno àquilo que sejam momentos, idéias ou princípios fundantes ou estruturantes da educação popular. Não se pretende falar de princípios como algo estático ou eterno. Vale a observação de Balduino Andreola quando defende que – ainda – faz sentido falar de princípios éticos: “Podemos concordar que não faria sentido se os princípios fossem prioridades estabelecidas no Olimpo idealista de Platão. Acho, porém, que os princípios devam ser entendidos como exigências que surgem, que emergem, que nascem da existência.” (Andreola, 2003, p. 21). Relaciona então princípio com o sentido etimológico encontrado no termo grego “arké” (primeiro, original). Cabe respectivamente, um trabalho de arqueologia da educação popular no continente.

Neste artigo estará em pauta o pensamento de um dos pensadores que fazem parte da trajetória da educação popular. Em José Martí encontramos uma expressão muito lúcida do que deveria ser a educação na América Latina e traços de uma pedagogia latino-americana. Sua dedicação à causa revolucionária em Cuba ao longo da segunda metade do século XIX inclui a educação como um fator central para conquistar a independência.

O texto é dividido em três partes: a) uma breve contextualização de pensamento de José Martí e reflexão sobre o sentido geral de sua obra como fonte da educação popular; b) a concepção de educação popular como educação do povo, num sentido

---

conceber uma pedagogia na educação brasileira (e latino-americana) que leva em consideração a realidade brasileira com vistas à sua transformação, em que as classes populares assumem um papel central.”

amplo; c) revertendo os termos, em forma de pergunta, a educação do povo como educação popular. A premissa é que num dado momento educação do povo e educação popular deixam de ser termos equivalentes e que em José Martí temos elementos para pensar estes dois termos de forma dialética, num movimento de recriação de uma prática, que embora cindida pelas contingências históricas, é única.

## **2. José Martí como fonte**

A figura de José Martí (1853-1895) está fundida com a história da Revolução Cubana. Ele é hoje possivelmente o personagem histórico mais reverenciado na Ilha, tanto por adeptos quanto por opositores do Regime de Fidel Castro. Isso é compreensível porque mesmo como revolucionário, Martí mantinha uma postura crítica diante da revolução. Ele tinha consciência de que no fervor da ação revolucionária podem ser traídos os princípios que deram origem à luta, cabendo à liderança manter uma permanente autovigilância para não trair o povo: “A um viajante que morria de sede se lhe animaram as forças dizendo que lhe trariam água em certo ponto do caminho: Ai do viajante, e da viagem, se ao chegar à sua estação não haverá a água oferecida!” (Martí, 1992, p. 77).

Como acontece com outras vozes de protesto, sua voz é ouvida em poucos e restritos círculos. Seus escritos não costumam integrar bibliotecas acadêmicas e em tempos de pragmatismo neoliberal suas pregações utópicas e românticas soam fora de contexto. No Brasil, conforme apontado por Reck (2005, p. 104) com base em documentos e depoimentos, o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) tem em Martí uma importante fonte de inspiração para compor o seu ideário pedagógico. O próprio nome escola itinerante lembra o conhecido texto *Maestros Ambulantes*, no qual Martí proclama a necessidade de mestres dispostos a sair ao campo e levar conhecimentos técnicos e a ternura, ambas essenciais para a vida.

Florestan Fernandes (1995, p. 32) via em Martí um “humanista e combatente intrépido” para quem a revolução era um processo contínuo de aperfeiçoamento do ser

humano e da sociedade. A revolução de Cuba pela sua autonomia deveria ser vista como uma expressão da grande luta pela igualdade entre as nações ricas e pobres no mundo.

Na filosofia, Raúl Fonet Betancourt (1998) reconhece em Martí o inaugurador do que poderia ser identificado como um pensamento filosófico latino-americano, que teria entre suas características a polifonia, emprestando voz ao crioulo, ao índio e ao afroamericano. Trata-se também de um pensamento a partir da marginalização, feito na perspectiva e dos interesses dos oprimidos. A inspiração martiana livra a filosofia de dogmatismos e da repetição pedante, assumindo o risco de pensar a realidade a partir das circunstâncias concretas.

Reinerio Arce (1996) reconhece em Martí a base para um pensamento teológico latino-americano. Seus escritos estão perpassados pela crítica à religião mancomunada com os poderosos, ao mesmo tempo em que profeticamente reconhecia no cristianismo essencialmente a religião dos pobres e para os pobres. A nova religião na nova sociedade só poderia estar assentada sobre a liberdade fundada na razão. Mas não se trata, em Martí, de uma racionalidade fria e calculista. Daí que a religião pode ser compreendida como a “poesia do mundo vindouro” (apud Arce, 1996, p. 112).

Não é difícil ver Martí como fonte para outras áreas: na literatura, tanto como poeta e escritor quanto como crítico; no jornalismo como observador atento, crítico e engajado; na política como ativista revolucionário e pensador de sua realidade; na ciência como promotor de um espírito inventivo. Ao mesmo tempo, não há porque cair em idealizações contrárias ao próprio senso de realidade de Martí. Ele foi um homem que viveu intensamente o seu tempo, o que implica que não esteja isento das constrações deste tempo nem acima delas.

### **3. A educação popular como educação do povo**

José Martí identifica educação popular com a educação do povo dentro da tradição clássica da Revolução Francesa. Assim como na visão da reforma protestante, a igreja e o mundo precisavam de cristãos educados a partir do princípio do sacerdócio

universal de todos os crentes, Condorcet e seus contemporâneos revolucionários lutam pela formação de cidadãos para nações livres e soberanas. Martí assume esta premissa:

Educação popular não quer dizer exclusivamente educação da classe pobre; mas que todas as classes da nação, que é o mesmo que o povo, sejam bem educadas.

Assim como não há nenhuma razão para que se eduque o rico e não o pobre, que razão há para que se eduque o pobre e não o rico? Todos são iguais. (Martí, 2001, v. 19, p. 375)

A implementação desta educação do povo passa por uma reforma das leis que regem a educação. A escola para todos deve ser a meta e a sua obrigatoriedade é indiscutível. Vale mesmo a punição dos pais para assegurar este direito a cada criança dessa *Nossa América*. Liberdade e obrigatoriedade de ensino são expressões complementares para a emancipação do povo, conforme comenta sobre um projeto de lei de ensino no México, em 1875:

Estabelece (a lei) dois grandes princípios: ainda que todo o projeto seja aceitável, se salvaria por estes dois princípios que o sustentam e o engendraram: liberdade de ensino e ensino obrigatório. Ou melhor, ensino obrigatório e liberdade de ensino; porque aquela tirania saudável vale ainda mais do que esta liberdade. (Martí, 2001, v. 6, p. 353).

Martí não esconde sua admiração pelas escolas de várias partes do mundo, por diversas razões. Da Alemanha, ele tem especial apreço pela formação humanística ligada à formação ética. A escola de eletricidade de Darmstadt seria um currículo exemplar para a formação de técnicos em eletricidade, ensinando disciplinas como *Magnetismo e eletrodinâmica, Máquinas de telefônica, Teoria do potencial com aplicação especial à ciência da eletricidade, Sinais elétricos para trilhos de ferro*. (Martí, 2001, v. 8, p. 284).

Dos Estados Unidos ele admira também a formação técnica, mas especialmente na sua vinculação direta com a fábrica. Ele vê nessas escolas a possibilidade de superar a secular tradição de ver o trabalho normal como algo inferior, para escravos. Do trabalho manual vem vantagens físicas, mentais e morais que poderim ajudar o crescimento de cada homem e das sociedades hispano-americanas. Sobretudo, diz ele, “esse hábito do

método, saudável contrapeso sobretudo em nossas terras de veemência, inquietude e extravio que tem em nós, com suas esporas de ouro, a imaginação.” Por que unir, insiste ele em outros lugares, o impeto criador dos povos desta parte do mundo com o trabalho metódico exigido pelos novos tempos.

Vê com entusiasmo como em vários países da América Latina são instaladas “escolas de artes e ofícios” para trazer a educação para o seu tempo, ou seja, o tempo científico.

As Escolas de Artes e Ofícios ajudam a resolver o problema humano, que agora se estabelece com dados novos, desde que vão faltando aquelas árvores antigas, Monarquia e Igreja, embaixo de cujos ramos tantos homens tinham vida cômoda. Já, nem cortesãos, nem frades. Os tempos estão revoltos; os homens estão despertos e cada qual tem de lavar com suas próprias mãos a cadeira em que sentará no festim da Fortuna. Já não existem aquelas classes estáveis e fixas por onde entravam as vidas como por canais abertos; já não há legiões de descalços mendicantes; nem colméias de pretendentes, — ainda que estes ainda existam!; nem regimentos de cavalheiros de matar, furtar damas e servir; nem manadas de lacaios. (Martí, 2001, v. 8, p. 284).

Na Inglaterra Martí vê como as mulheres começam a disputar posições na universidade, em igualdade de condições. Nos Estados Unidos não escapa à sua atenção como a exclusão das mulheres das escolas é pura discriminação, não tendo nenhuma relação com inteligência ou capacidade. Isso também vale para os hispano-descendentes nos Estados Unidos. Mesmo em condições adversas, os Gusmán, Arellano e Villa se destacam em suas turmas pela criatividade e pelo desempenho, mostrando que a inferioridade é produzida pela má condição social e histórica.

Apesar do entusiasmo com a ciência dentro do espírito positivista da época, e que alimentou muitas forças revolucionárias e republicanas, Martí valoriza de igual forma o cultivo do espírito. Suas poesias são o melhor testemunho disso. O espírito científico não é antitético ao desenvolvimento intelectual e espiritual. Pelo contrário, ambos devem ser úteis para o desenvolvimento da vida.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Martí com certeza não espousa uma visão estreita de utilidade como proveito pessoal ou como utilitarismo. Utilidade tem a ver com as condições para a promoção da vida de cada um e de todos, de acordo com as possibilidades no tempo em que se vive.

Mas não basta criar escolas e ter leis. A ineficácia de muitas reformas educacionais é ilustrada com a metáfora da areia seca escorregando sobre rochas inclinadas, sem ter onde ficar presa. Esta rocha inclinada, que permanece inalterada com a passagem da areia, é a alma pública tomada pelo egoísmo e pela rudeza e que por isso resiste “ao influxo melhorador das práticas que só acata em forma e nome.”(Martí, 2001, v. 8, p. 285).

Estes breves comentários e amostras do pensamento educacional de José Martí deixam perceber sua preocupação com o que hoje denominaríamos uma educação de qualidade para todos. Trata-se de prover o acesso de todos, indiscriminadamente, mas também de dispor de um planejamento capaz de dar conta das necessidades da sociedade, em seu tempo.

#### **4. A educação do povo como educação popular?**

A crença de que educação do povo é educação popular foi sendo desconstruída na medida em que gerações de governantes e gestores foram utilizando esta força da educação para se manterem no poder e para, contraditoriamente, manter a ignorância do povo. A educação popular, em Martí igual à educação do povo, passou a ser vista como uma alternativa para esta educação do povo.

Na curta história da educação popular há consenso de que é na segunda metade do século XX que a mesma se constitui como uma proposta pedagógica com um corpo de princípios e metodologias. No entanto, já em Martí é possível identificar aspectos que mais tarde passarão a formar as bases político-pedagógicas da educação popular. Segue uma breve identificação de alguns destes aspectos, referindo-os aos desenvolvimentos posteriores da educação popular.

##### *A partilha de saberes*

Uma característica da educação popular como a conhecemos hoje é que ela rompe os espaços formais da educação e busca a aproximação entre saberes de diferentes

espaços sociais e culturais. A escola passa a ser um entre muitos outros espaços onde as pessoas se formam. Conforme visto anteriormente, Martí é um árduo defensor da escola pública obrigatória para todas as crianças, mas a sua utopia pedagógica vai além.

Sua descrição da experiência de Chantaqua ilustra este seu sonho de ver a educação como um lugar de encontro de pessoas e de saberes diferentes, desde os saberes práticos como assar batatas até as últimas novidades de física. Chantaqua foi um sistema de educação popular que iniciou com uma assembléia de professores de Escola Dominical, em 1874, que se encontraram na cidade de Fair Point às margens do Lago Chantaqua, no oeste do Estado de Nova York. A escola foi organizada por John Heyl Vicent (1832-1920) um bispo da Igreja Metodista e em pouco tempo se transformou num local de conferências e de estudos.

Em Chantaqua Martí vê concretizar-se o sonho de uma escola aberta, que acolhe a todos que têm algo a ensinar e que desejam aprender. “Cozinhando ensina a cozinhar. Andando, ensina a andar. Retratando, ensina a retratar. Ensina a assar batatas e a medir as ondas da luz”. Esta “universidade do povo” não tem matrícula, nem fornece diplomas, mas nela se encontra o alimento para a curiosidade e ensinamentos práticos para o bem viver cotidiano. Veja-se esta cena comovente: “Um marido, plenamente contente, beija, na bochecha, a sua mulher, que leva a felicidade nos olhos: ‘mulher, valemos mais do que valíamos!’ Os trajés são de percal ou de lã pobre. As mãos, curtidas.” (Martí, 2001, v. 12, p. 433). Ali o melhor da arte e da ciência é posto ao alcance do cidadão comum.

Experiência semelhante encontra-se na descrição das reuniões em “A Liga”. Esta foi fundada em 1889 por José Martí e Rafael Serra para formar os exilados cubanos para a tarefa revolucionária. Engana-se quem pensa que ali seriam ensinadas estratégias de guerra e a arte de manejar armas. Ali se encontram pessoas que, no exílio, se preparam para a cidadania, aprendendo. “Uns aprendem a ler e escrever em uma mesa, e outros, estudando e corrigindo as dissertações uns dos outros, nadam no mais profundo do coração humano e procuram, para a luz do juízo e o bem do país, o oculto e o verdadeiro que mal e mal se entrevê nas páginas da história.” (Martí, 2001, v. 5, p. 252).

Temos aqui uma das grandes utopias de educação popular: o aprender como partilha ou como troca. Aprendeu-se da própria história que como neste mundo de homens e mulheres todas as relações são perpassadas de poder, a prática educativa é também sempre uma negociação cultural.(Mejía Y Awad, 2001, p. 119). O que Martí ressalta em suas observações e em sua prática é a dimensão de gratuidade que fará da educação popular um importante espaço para formação de lideranças comunitárias e políticas. Por isso, quem sabe hoje possamos dizer que na educação popular se encontram, lado a lado, a troca entre pessoas que têm o que dar e que reconhecem a sua interdependência; a negociação de posições e de idéias porque estão imersas em relações de poder; mas também de partilha como uma prática da dádiva.

#### *Conhecimento científico e ternura.*

Conhecimento técnico e científico não são, para José Martí, uma finalidade em si. Por mais relevante que sejam os conhecimentos científicos, eles não deixam de ser meios criados pela humanidade para enfrentar as dificuldades da vida que, por sua vez, não se esgotam através daquilo que a ciência é capaz de prover. Por isso, “eis aqui (...) o que têm de levar os mestres pelos campos. Não somente explicações agrícolas e instrumentos mecânicos; mas a ternura, que faz tanta falta e tanto bem aos homens.” (Martí, 2001, v. 8, p. 289)

Décadas depois Paulo Freire (1996, p. 159) volta a frisar o querer bem como uma exigência do ato de ensinar, igualmente no contexto de uma pedagogia que se propõe revolucionária. Há em ambos o reconhecimento tácito de que verdadeiras mudanças só são possíveis quando envolvem o ser humano em sua integralidade. “Os homens, diz Martí no mesmo texto, são ainda máquinas de comer e relicários de preocupações. É necessário fazer de cada homem uma tocha.” (Idem) Para isso é necessário antes de tudo degelar as veias coaguladas dos povos de nossa América.

A educação popular aprendeu esta lição. Melhor, teve seus melhores sucessos quando praticou esta lição. Por exemplo, o movimento das CEBs (Comunidade Eclesiais

de Base) foi carregado por uma impressionante riqueza litúrgica. A música desde Chico Buarque e Geraldo Vandré até o *hip-hop* de hoje mobiliza sentimentos de emancipação. A mística integra a prática pedagógica e social do MST. Sabemos também que quando a educação de jovens e adultos se transforma em EJA de escola, corre o risco de perder esta dimensão e tende a se enquadrar na lógica da escola, com as mesmas prerrogativas desta, mas também as mesmas dificuldades. (Godinho, 2007).

#### *A educação como ato político.*

Uma das marcas da educação popular é sua autoconsciência como prática político-pedagógica. Numa realidade de interesses conflitantes, a neutralidade implica anuência com aqueles que detêm os instrumentos e meios de exercer o controle. A partir desta premissa, no entanto, há grandes diferenças na interpretação e no enfrentamento destes conflitos.

No pensamento de Martí os interesses conflitantes não se resolvem através da luta de classes, conforme a teoria marxista. Por ocasião da morte de Karl Marx, Martí escreveu um artigo no qual o homenageou por haver tomado o lado dos mais fracos e reconheceu o seu mérito por haver assentado o mundo sobre novas bases e despertado a classe operária europeia. Mas considera inadequado o método de resolver os conflitos ao jogar homens sobre homens. A sua revolução tem um caráter transclassista ao convocar todos os cubanos pela luta emancipatória.

Conforme Raúl Fruet Betancourt (1998, p.30) esta percepção de Martí inaugura uma tradição de recepção de Marx na América Latina, que vê em sua obra a opção pelos pobres. A teologia da libertação e importantes segmentos da educação popular se inserem nesta tradição ao não fazerem uma identificação imediata entre o popular e a classe social num sentido marxista mais estrito. Martí tinha consciência da diferença de desenvolvimento das sociedades latino-americanas em relação às europeias, com pouca industrialização e com uma classe operária praticamente inexistente. Conforme Antônio Cândido (1995, p. 29) “o seu radicalismo consiste antes de mais nada numa concepção popular de democracia.”

O pensamento político de Martí é ao mesmo tempo contestatório e livre de dogmas. Sua indignação se volta contra toda e qualquer forma de opressão, desde a escravidão dos negros (a emancipação de Cuba incluía a libertação dos escravos) até a submissão ao império, tanto ao antigo representado pela Espanha quanto ao novo representado pelo “gigante com botas de sete léguas” que se formava na América do Norte.

A formação política em Martí tem a ver sobretudo com a formação do caráter. Um texto importante para compreender isso é a história dos três heróis hispano-americanos, Bolívar, Hidalgo e San Martín. Eles são heróis porque colocaram a liberdade dos povos e o seu compromisso com os povos acima de interesses pessoais. Eles são um exemplo para os meninos por inspirarem o espírito de liberdade:

Liberdade é o direito que todo homem tem de ser honrado e de pensar e falar sem hipocrisia. Na América não se podia ser honrado, nem pensar, nem falar. Um homem que oculta o que pensa ou não se atreve a dizer o que pensa, não é um homem honrado. Um homem que obedece a um mau governo, sem trabalhar para que o governo seja bom, não é um homem honrado. Um homem que se conforma com obedecer a leis injustas e permite que o país em que nasceu seja pisado por homens que o maltratam não é um homem honrado. O menino, desde que pode pensar, deve pensar em tudo o que vê, deve padecer por todos os que não podem viver com honradez, deve trabalhar para que possam ser honrados todos os homens e deve ser um homem honrado. (Martí, 1995, p. 4).

#### *A educação como auto-formação da sociedade*

Por mais que Martí admire os sistemas educacionais implantados na Europa e nos Estados Unidos, bem como a natureza científica e técnica da educação nestes países, ele é absolutamente contrário ao transplante de leis, de práticas e de teorias. “(E)nxerte-se em nossas repúblicas o mundo; porém o tronco há de ser o de nossas repúblicas. E cale-se o pedante vencido; porque não há pátria em que o homem possa ter mais orgulho do que em nossas doloridas repúblicas americanas.” (Martí, 2001, v. 6, p. 15).

A universidade europeia, diz ele em *Nossa América*, deverá dar lugar à universidade americana. Da mesma forma, é tão ou mais importante estudar a nossa

história, dos incas para cá, do que a história de uma Grécia que não é nossa. Seria errôneo, no entanto, ver em Martí uma negação xenofóbica da tradição filosófica e literária ocidental. O que ele defende neste e em outros escritos é o potencial desta América que combina raças e tradições diferentes para criar uma cultura própria. Na realidade já perdemos uma oportunidade: “(O) prêmio teria estado em irmanar, com a caridade do coração e com o atrevimento dos fundadores, o lenço e a toga; em desestancar o índio; em ajustar a liberdade ao corpo dos que se levantaram e venceram por ela.” (Idem). Mas, acredita Martí, o tempo está maduro para uma nova tentativa. A revolução cubana reúne estas expectativas e possibilidades da nova sociedade.

José Martí anteviu, como poucos, o surgimento de um novo centro do poder imperial no norte da América. Isso não faz dele um inimigo do povo norte-americano ou um crítico cego desta sociedade. Vivendo nas “entranhas do monstro”, ele reconhece virtudes na sociedade norte-americana que ele gostaria de ver também no sul. A educação científica, o espaço para as mulheres nas escolas e na administração pública e a valorização do trabalho manual estão entre as positivities que Martí reconhece no país onde realizou a maior parte de sua obra de escritor, político e poeta. Ao mesmo, tempo, jamais haverá uma sociedade verdadeiramente livres sem que os homens e mulheres tenham as condições de pensar por si mesmos.

A educação é, assim, um processo de auto-formação da sociedade a partir das forças que existem nela mesma e com o aporte daquilo que outros povos oferecem. Para Martí não se coloca o dilema se os povos da América Latina devem se integrar ao mundo moderno da máquina e da ciência ou se devem ficar à margem deste processo. Há um senso de universalidade potencializado pelas atuais condições de os povos se conhecerem e promoverem intercâmbios de vários tipos. Esse fato é motivo de valorização da diversidade, como se vê na *História dos homens contada através de suas casas*, onde Martí (1995, p. 70) mostra para as crianças como cada tipo de casa tem a sua razão de ser

em seu contexto e que finalmente havia chegado o tempo em que os povos podiam viver como irmãos, se conhecendo e visitando.<sup>4</sup>

### **Considerações finais**

Este estudo com certeza não faz justiça à amplitude e à densidade do pensamento de José Martí. É antes de tudo um exercício de apropriação mais sistemática de uma das fontes de nosso passado. Além disso, é sempre arriscado apropriar-se das idéias de um autor do qual estamos separados por mais de um século e por inúmeras transformações na sociedade e na cultura. Há, no entanto, também algumas permanências que fazem de Martí um homem de impressionante atualidade. Suas idéias fazem com que temas candentes do presente assumam contornos mais claros e possam ser mais facilmente transformados em objetos de nossa reflexão, hoje.

Um destes temas recorrentes na educação é a sensação de eterna defasagem em relação aos outros povos que estão à nossa frente. Martí (2001, v. 8, p. 277) denuncia como um atentado monstruoso o divórcio que se instala entre a educação de seu tempo e o seu tempo, mas reconhece também a ineficácia de transplantes para preencher este vazio. A saída para ele está na vinculação da educação com a vida concreta das pessoas e dos povos. Não há mágica, mas também não se está diante de uma fatalidade histórica. Basta aproveitar o potencial criativo de cada povo.

Como revolucionário em quem pulsam muitos ideais de Rousseau, Martí acredita na possibilidade de extrair de cada ser humano o que ele tem de melhor. As rupturas com o passado de opressão são possíveis porque a história é aberta para a criatividade humana. Este pensamento utópico, livre de determinismos, tem se constituído em outro ingrediente fundamental da educação popular ao longo de sua trajetória.

---

<sup>4</sup> “Agora todos os povos do mundo se conhecem melhor e se visitam: e em cada povo há seu modo de construir, conforme faça frio ou calor, ou sejam de uma raça ou de outra; mas o que parece novo nas cidades não é sua maneira de fazer casas, porém que em cada cidade há casas mouras e gregas e góticas e bizantinas e japonesas, como se começara o tempo feliz em que os homens se tratam como amigos e se vão juntando”.

Isso também se reflete na maneira de fazer pedagogia, na medida em que não pode haver uma pedagogia para a liberdade sem que ela mesma seja libertada de dogmas que a prendem em esquemas rígidos ou limitam o possível àquilo que as circunstâncias permitem. O pensamento de Martí coloca-se como inspiração de uma pedagogia radical, fortemente ancorada na realidade social e cultural onde se realiza, mas igualmente comprometida com a transformação desta realidade.

## REFERÊNCIAS

- ANDREOLA, Balduino Antônio. Ética e solidariedade plantária. In: ANDREOLA, Balduino Antônio & VECHIA, Agostinho Mário Della (org). *Ética: Diversidade na produção de referenciais para a educação*. Pelotas: Seiva, 2003. p. 17-39.
- ARCE, Reinerio. *Religión: Poesía del Mundo Venidero: Implicaciones Teológicas em la Obra de José Martí*. La Habana: Ediciones CLAI, 1996. 138 p.
- CASTEL, Robert. *La inseguridad social. Que es estar protegido?* Buenos Aires: Manantial, 2004. 120 p.
- CÂNDIDO, Antônio. José Martí e a América Latina. In: KOLLING, Edgar. *José Martí: vida e obra*. São Paulo: Centro de Estudos Martianos, 1995. p. 26-31.
- FERNANDES, Florestan. A atualidade de José Martí. In: KOLLING, Edgar. *José Martí: vida e obra*. São Paulo: Centro de Estudos Martianos, 1995. p. 32-33.
- FORNET-BETANCOURT, Raúl. *Aproximaciones a José Martí*. Aachen: Wissenschaftsverlag Mainz in Aachen, 1998. 115 p.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 165 p.
- GODINHO, Ana Cláudia. *Trajetória formativa de educadoras de jovens e adultos: entre o formal e o não-formal*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos, 2007. 120 p.
- LUTERO, Martinho. Aos Conselhos do Todas as Cidades da Alemanha para que criem e mantenham escolas cristãs. In: *Obras Seleccionadas*, volume 5. São Leopoldo: Sinodal; Porto Alegre: Concórdia, 1995. p. 302-325.
- MARTI, José. *Obras Completas*. La Habana: Obras Completas. La Habana: Centro de Estudios Martianos; Karisma Digital, 2001. (Edição Eletrônica)

\_\_\_\_\_. *Documentos Inéditos*. La Habana: Editorial de Ciencias Soiales, 1992. 89 p.

\_\_\_\_\_. *La Edad de Oro. Ciudad de La Habana*: 2. ed. Editorial Pueblo y Educación, 1995. 209 p.

MEJÍA, Marco Raúl y AWAD, Myriam. *Pedagogías y Metodologías em Educación Popular: La Negociación Cultural: Uma Búsqueda*. Quito: Fé y Alegría, 2001. 240 p.

MOUSTERDE, Pierre. *Reiventando a utopia: Práticas alternativas da esquerda latino-americana*. Porto Alegre: Camp; Tomo Editorial, 2003. 292 p.

PALUDO, Conceição. *Educação Popular em busca de alternativas. Uma leitura desde o Campo Democrático e Popular*. Porto Alegre: Tomo Editorial; Camp, 2001. 268 p.

RECK, Jair. *Por uma educação libertadora: o ideário político-pedagógico do educador cubano José Martí*. Cuiabá: Editora UFMT, 2005. 134 p.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou Da Educação*. São Paulo: Martins Fontes, 1995. 684 p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: Contra o desperdício da experiência. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. São Paulo: Cortez, 2000. 415 p.

VARGAS, Jorge Osório. *Hacia Um Balance de la Refundamentación de la Educación Popular*. *Aportes*, n. 46., octubre de 1996. p. 9-18.