



EccoS Revista Científica

ISSN: 1517-1949

eccos@uninove.br

Universidade Nove de Julho

Brasil

Romeu Streck, Danilo; Adams, Telmo; Zanini Moretti, Cheron
EDUCAÇÃO E PROCESSOS EMANCIPATÓRIOS NA AMÉRICA LATINA: REFLEXÕES A PARTIR
DE JOSÉ MARTÍ

EccoS Revista Científica, vol. 11, núm. 2, julio-diciembre, 2009, pp. 413-429

Universidade Nove de Julho

São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71512786006>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

[redalyc.org](http://www.redalyc.org)

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

EDUCAÇÃO E PROCESSOS EMANCIPATÓRIOS NA AMÉRICA LATINA: REFLEXÕES A PARTIR DE JOSÉ MARTÍ

Danilo Romeu Streck*

Telmo Adams**

Cheron Zanini Moretti***

O artigo discute a situação de colonialidade e o papel da educação nos movimentos emancipatórios na América Latina. Entende-se que o pensamento de José Martí ocupa um lugar paradigmático para compreender os multifacetados processos de emancipação. Nesse estudo suas idéias serão postas em diálogo com outros pensadores latino-americanos, tais como Simón Rodríguez, Domingos Faustino Sarmiento, Franz Tamayo, Elizardo Pérez, José Vasconcelos e José Carlos Mariátegui. Todos os autores referenciados apontam para o sentido incompleto destes processos em nossa América. Argumenta-se pela importância da recuperação das fontes do pensamento emancipatório latino-americano para reencontrar uma memória comum e para construir um destino compartilhado.

PALAVRAS-CHAVE: Colonialidade. Pedagogia latino-americana. José Martí

* Bolsista de Produtividade em Pesquisa 1D. Doutorado em Fundamentos Filosóficos da Educação pela Rutgers – The State University of New Jersey, Estados Unidos (1977). Professor titular da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil
dstreck@unisinos.br

** bolsista PDJ/CNPQ, bolsista de Pós-doutorado Júnior, Doutorado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos
adams.telmo@gmail.com

*** Mestrado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Universidade do Vale do Rio dos Sinos/UNISINOS
cheron.moretti@gmail.com

Pesquisa: Fontes do pensamento pedagógico latino-americano 1, Apoio: CNPq/FAPERGS

1 Pacha = (similar à) mãe terra, “mundo” onde a vida é o fio condutor que vincula a terra, a natureza com todos os organismos vivos. Kuti refere-se a uma transformação brusca, repentina, radical.

1 Modernidade e colonialidade: notas introdutórias

A América Latina e o Caribe continuam abrigando enormes desigualdades entre ricos e pobres, bem como discriminações de diversos matizes, dentre eles as de gênero e de raça/etnia. Este fato tem uma implicação direta com a educação. Trata-se de relações de desigualdade que se constituíram, também através de práticas pedagógicas, ao mesmo tempo em que elas são consequência das construções sociais e históricas forjadas no contexto de colonização. É preciso reconstituir uma relação dialética com o “antes”, negado pela lógica que se estabeleceu em nossa América, a partir de 1492. O pensamento de Leopoldo Zea (1972) fortalece os argumentos já defendidos por Simón Rodríguez (2006) e José Martí (2007) e outros de que, ao negar ou esquecer-se do passado está se rejeitando o que é próprio do ser latino-americano.

O resgate de fontes pedagógicas de “nossa América” não pode negar o processo contraditório que foi o pachakuti¹ provocado pela chegada dos conquistadores: “invasão violenta, destruição sem piedade, desprezo pela forma de vida existente, um ‘cataclisma’ sobre todos os níveis de existência, e momento de fundação da ‘ferida’ do mundo moderno/colonial” (MIGNOLO, 2007). Os colonizados, inclusive como forma de resistência, sujeitaram-se a aprender a cultura dos dominadores, no campo da atividade material, juntamente com a prática cristã e a assimilação da língua dos dominantes como “manhas necessárias” para a sobrevivência física e cultural dos oprimidos (FREIRE, 2000). Trata-se, portanto de uma Pedagogia da sobrevivência “da qual pouco se sabe porque é gerada no clandestino, muitas vezes fora do âmbito legal ou da formalidade oficial, entre as necessidades de se alimentar e curar, enfim, viver”(STRECK, 2006, p. 279).

Nesta perspectiva, colonialidade e independências colocam-se no mesmo paradigma. Ou seja, as formas de vida dos povos indígenas, negros e, em geral, das classes subalternas não foram contempladas pela emancipação política tal como a elite crioula a propôs. A declaração da independência política

também não foi acompanhada da emancipação educativa. E essa domesticação, em vez de educação libertadora, tende a continuar como um traço central da colonialidade pedagógica. Em certo sentido, a alternativa latino-americana foi contraditoriamente construída sobre as heranças coloniais, sempre permeado por resistências, mesmo que invisibilizadas pela história oficial. Em torno das resistências conformou-se a latinidade como solidariedade, idealizada na integração da região frente ao imperialismo cultural e econômico estadunidense que vinha agredindo nossos países.

Para construir uma pedagogia emancipadora com as características de nossos povos é necessário partir do encontro contraditório (mas indissociável) entre a cultura européia, a indígena, a africana e a mestiça. A primeira identificada com o projeto da modernidade hegemônica e as outras, as dominadas, que carregam até hoje as conseqüências em termos de subalternidade e resistência: a colonialidade. Partimos da premissa de que a atitude adequada não seja a de negar o legado da modernidade (DUSSEL, 2005), mas reconhecê-lo e contextualizá-lo histórica e epistemologicamente, questionando, contudo, a lógica da monocultura eurocêntrica (QUIJANO, 2005)² e abrindo caminhos para outros paradigmas desde o sul.

Compreende-se aqui o sul (países do Sul, ótica do Sul) como metáfora do sofrimento humano causado pelo colonialismo capitalista. Trata-se do sul global (em oposição ao norte) criado pela expansão colonial da Europa que subjugou e expropriou o sul do planeta: América Latina, África, parte da Ásia (cf. SANTOS, 2006; SANTOS, B. e MENESES, 2009). A colonialidade surge da ferida colonial – um olhar desde os povos dominados – considerando que do lado obscuro da modernidade coexiste a colonialidade numa tensão dialética entre dominação cultural e a luta por uma emancipação endógena (MIGNOLO, 2005; QUIJANO, 2009). Enfrentar a colonialidade pedagógica, num contexto epistemológico do sul, significa aprender com o espírito que produziu culturas e conhecimentos, mas sem repetir e copiar servilmente os frutos de culturas do norte.

2 Para Aníbal Quijano (2005), eurocentrismo é, aqui, o nome de uma perspectiva de conhecimento [...] associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu que se outorgou ser padrão mundial de conhecimento e forma de vida.

3 Filipe Gaumán Poma de Ayala (1550-1616) foi um nativo Quechua e Aymara orador que aprendeu o idioma espanhol e escreveu a mais longa crítica sobre os efeitos nefastos da colonização espanhola sobre as comunidades indígenas do Peru (DUSSEL, 2009, p. 312-330).

4 Trata-se da organização de uma antologia do pensamento pedagógico latino-americano, composta de 26 autores, com breve apresentação do contexto, da vida e do pensamento do autor, junto com um texto representativo de sua obra.

Possivelmente Bartolomé de las Casas tenha sido o primeiro crítico frontal da modernidade européia, contra o colonialismo por ela inaugurado (cf. DUSSEL, 2009, p. 302-312). E a segunda crítica mais originária, vinda do próprio indígena que sofre a dominação colonial moderna, foi a de Filipe Guamán Poma de Ayala³. Ele mostra as contradições da modernidade e suas práticas ancoradas no catolicismo identificando os males trazidos pela colonização espanhola sobre nossos países.

A história de nossos países traz sentidos contraditórios imbricados no dilema: “ou inventamos ou erramos”, como bem sintetizou a visão crítica sobre a América de Simón Rodríguez (1980). A luta latino-americana em favor da construção nacional caracteriza-se por um movimento articulado entre diferentes pensadores como Andrés Bello, José Martí, Francisco Bilbao, Domingo Faustino Sarmiento, José Vasconcelos, José Pedro Varela, José Carlos Mariátegui, entre outros, cada um à sua época e contexto. “A distância entre a (sua) vida privada e a pública é curta, suas vozes de mestres e de ideólogos se confundem” (RAMÍREZ FIERRO, 1996, p. 303).

O objetivo propostos para este artigo, considerando a pesquisa em andamento⁴, é identificar marcos das práticas educativas na América Latina destacando a tensão entre colonialidade e emancipação no contexto de movimentos de independências, relacionando as idéias de José Martí com outros autores que contribuíram com fundamentos para o desenvolvimento de pedagogias na América Latina.

Para o desenvolvimento desta análise, tivemos em foco algumas hipóteses: a) é possível visualizar a presença de uma pedagogia latino-americana em construção que tensiona a idéia de instrução nas letras (típica daquela trazida pelos europeus), apontando para visões endógenas que possam fortalecer a autonomia dos povos indígenas, negros e mestiços e outros grupos excluídos; b) dentro da diversidade de processos realizados pelos diferentes países, é possível encontrar elos que nos unem como povos com uma memória comum e

com possibilidades de construir um destino compartilhado; c) emancipação e colonialidade são processos que andaram e andam juntos.

A metodologia do trabalho investigativo consistiu em elucidar elementos constitutivos de um imaginário pedagógico latino-americano a partir de diversos autores. Em função do objetivo proposto na pesquisa, buscamos a fonte mais próxima possível da original; além de utilização de fontes secundárias (LUNA, 2002). A partir de textos selecionados procedemos a análise de conteúdo estabelecendo relações entre as propostas para a educação dos autores e seus contextos históricos.

2 Das estruturas coloniais ao capitalismo colonial na América

Por volta de 1887, José Martí (1835-1895) começou a empregar a expressão nossa América resumindo sua concepção de identidade latino-americana cujo sentido de autonomia ou autoctonia e originalidade marcou o seu programa revolucionário. Este compreende a América Latina como uma unidade histórico-social na qual convivem elementos naturais e civilizados. Para ele uma outra América era necessária, inspirada na autoctonia e não nos vícios da cultura colonial, mesmo que refinada pelo positivismo que, na época, tomava conta do ambiente intelectual. A tarefa política consistia em nada menos que fundar nações a partir dos povos que aqui viviam.

No entanto, o acontecido deu-se de outra forma. Como enfatiza Florestan Fernandes (2006, p. 12): “Nossos povos são resultado da fusão – antagônica e, por isso, contraditória – de duas civilizações: uma, conquistadora e dominante; outra, conquistada e dominada”. A primeira encarna o projeto da modernidade européia; a segunda assume a tensão dialética entre a (des)colonialidade decorrente da primeira e sua utopia emancipadora. A luta pelas independências foi o passo protagonizado pelos crioulos. Para os povos indígenas, contudo, a efetiva-

ção das emancipações políticas nada ou pouco significou em termos de retomada das possibilidades de vida e cultivo dos valores autóctones que eram opostos ao modelo de progresso implantado pelos colonizadores.

Com as guerras pela soberania e declarada a independência, a estrutura social e poder pós-colonial não se alteraram significativamente, como bem descreve Roitman Rosenmann

A via oligárquica do desenvolvimento do capitalismo se impôs como a fórmula para a criação dos estados-nação. As lutas democráticas foram derrotadas e com elas a possibilidade de uma ordem transformadora. O capitalismo latino-americano inicia seu desenvolvimento; porém, a herança colonial impõe seus limites. (2008, p. 159-160).

As independências significaram uma luta política pelo poder, entre “peninsulares” e crioulos, mas entrou em questão também a disputa pelo tipo de Estado e formas de governo que iam se instalando. Entre setores democráticos, pro-oligárquicos e aristocráticos, o triunfo foi do segundo setor, quase meio século após o processo inicial de independência.

O projeto democrático imbuído do republicanismo pretendia radicalizar a participação política e a construção cidadã, inspirado na Revolução Francesa. A partir da elite crioula monárquica, contudo, a independência deveria ter limites para não provocar caos e desordem. Essa visão da oligarquia crioula inspirava-se no positivismo cuja doutrina difundia o binômio “ordem e progresso”. Nesse ambiente a democracia era vista como um perigo e os ideais democráticos foram retirados dos princípios do movimento emancipador. Com a proclamação das independências os dominadores coloniais dos novos Estados não podiam ser nada mais além de sócios menores da burguesia europeia. Os Estados-nação firmavam-se progressivamente uns mais rapidamente e outros menos, sobre a ordem política conservadora no campo político e

o progresso econômico, apoiados, evidentemente, pelos sistemas educativos em formação (WEINBERG, 1995). Trata-se de uma dependência histórico-estrutural – base da colonialidade que perdura até nossos dias.

Em função da relação dependente com as ex-metrópoles, nossos países não conseguiram entrar na disputa pelo desenvolvimento nos moldes da modernidade européia. O ambiente de capitalismo colonial baseado na apropriação da terra, principal fonte de riqueza nas estruturas econômicas tradicionais, originou a estrutura latifundista com a conseqüente expulsão dos índios de suas terras. Em vários países do Cone Sul da América Latina (Argentina, Chile e Uruguai), índios e negros não foram integrados à sociedade colonial. A política de extermínio dos índios de forma rápida teve o objetivo de assumir o território e homogeneizar a população nacional (final do século XIX e início do XX) e com isso facilitar a constituição de um Estado-nação moderno, ao modo da Europa e Estados Unidos (QUIJANO, 2005, p. 261; 2009, p. 109). O branqueamento promovido por Sarmiento na Argentina, por exemplo, completou-se com a atração de milhões de imigrantes europeus a fim de apressar o progresso. Contudo, diferentemente do que ocorreu nos Estados Unidos, analisa Quijano, a extrema concentração das terras inviabilizou o processo de democratização entre os próprios brancos, fragilizando, em conseqüência, a constituição do Estado-nação. De forma semelhante, no México e na Bolívia, a minoria branca assumiu o controle dessas nações. No caso do Brasil, negros e índios (em sua maioria povos da Amazônia), ficaram sendo estrangeiros para o novo Estado.

Martí, profundo conhecedor dos processos acontecidos nos diferentes países denunciava a forma autocrática e oligárquica da implantação do sistema colonial e, posteriormente, do liberalismo. Estes se caracterizavam pelo fortalecimento dos laços de dependência e o favorecimento dos países estrangeiros e, internamente, ao crescimento da desigualdade social. Por isso, assumia a idéia de Bolívar optando pela unidade continental em torno de um projeto emancipatório. Tal objetivo tornava-se ainda mais premente frente ao fortale-

5 Para uma elaboração mais detalhada do pensamento pedagógico de José Martí veja José Martí & a Educação (STRECK, 2008) no qual são abordados os seguintes tópicos: José Martí: vida e projeto; Nossa América: um lugar no mundo e um conceito; O ser ético: que homens e mulheres cabe formar?; Educação: ciência, artes e ofícios; A educação da criança; José Martí e o pensamento pedagógico latino-americano.

cimento do novo império estadunidense – a nova Roma – cujo domínio colonialista seria iminente. Para Martí, de acordo com Fernandes Retamar (2006, p. 17-18), era essencial “avançar na direção de um pensamento revolucionário próprio da América Latina e forjar soluções revolucionárias específicas, que não poderiam ser importadas nem da Europa, nem dos Estados Unidos (de onde saíram a velha dominação colonial e o novo imperialismo)”.

Elementos da formação do pensamento pedagógico latino-americano

Dentro da lógica de imposição da cultura, alguns personagens abriram um caminho fecundo para uma educação emancipadora, indicando que a independência deveria ir além da constituição do Estado-Nação como instrumento de homogeneização (MIGNOLO, 2007; RETAMAR, 2006). José Martí (2001) criticava os governantes latino-americanos que tentavam soluções importadas da Europa para os problemas dos seus países. Segundo ele, a educação deveria acompanhar o percurso da vida para dar os meios de solução dos problemas centrais da vida: a conservação da existência e a aquisição dos instrumentos para torná-la agradável e pacífica.

Em nossa análise, José Martí torna-se um interlocutor privilegiado para o resgate de fontes pedagógicas latino-americanas, por ser paradigmático no que se refere à sua proposta educativa e política para a nossa América.⁵ Seu pensamento anticolonial e antiimperialista constrói elos fecundos na superação de uma sociedade opressora e inspira, ainda hoje, pedagogias emancipadoras, na América Latina. Para o educador e revolucionário cubano havia duas lutas: a imediata, no que se refere à independência política em relação à Espanha; e a mediata, ou seja, a independência econômica em relação aos Estados Unidos. O mundo a ser equilibrado, conforme Martí, é um mundo que busca emancipação do ser humano, a valorização da diversidade cultural ameaçada pelos conquistadores e a garantia da autodeterminação de seus povos.

A partir de Cuba e dos vários países por onde peregrinou em exílio, Martí anunciava que nossa América tinha suas raízes na mestiçagem entre

índios, negros e brancos, sobre cujas bases deveria ser construído um projeto de nação, sem pretender importar modelos de fora. Para ele, os povos aborígenes constituíam uma civilização original que era parte constitutiva das novas nações. Considerando o fato da mestiçagem, defendia um projeto pedagógico de respeito ao índio, juntamente com os negros, mestiços e brancos, desde que tal processo fosse enraizado nas aspirações dos povos oprimidos e que brotasse do âmago dos matizes presentes no ethos cultural característico, não uniforme, mas distinto das culturas do norte.

Reconhecido como primeiro pensador moderno de nossa América, José Martí, ao refutar a oposição entre civilização e barbárie, afasta-se desde cedo das concepções liberais que consideram o modelo do progresso europeu e estadunidense de sociedade como exemplar. Enquanto Domingo Faustino Sarmiento via no indígena um elemento retardatário, um estorvo, um atraso no caminho do progresso, Martí, como bom discípulo de Bolívar, criticava as posições desse tipo de governantes. Para ele, soluções nascidas dos males europeus não servem para realidades de povos com características culturais diferentes – raças originais e problemas sociais próprios.

Na trajetória de José Martí fica visível que no final do século XIX ele desenvolvia um crescente e sistemático pensamento de uma outra opção de modernização, diferente da imposta à América Latina pelos grandes centros hegemônicos. Para ele, o destino humano sobre o planeta só será possível mediante relações não destruidoras do próprio homem e do meio físico que o cerca. Frente à oposição e conflito entre civilização e barbárie (MARTÍ, 2007, p. 52), ele inverteu a interpretação. A “civilização” européia de fato assumiu o papel bárbaro e devastador que interrompeu a civilização americana (cf. RODRÍGUEZ, 2006, p. 43). Apoiado em sólidas bases históricas e sociais analisava que tanto os regimes de governos caudilhistas quanto as democracias liberais de fachada foram incapazes de resolver os males do continente. “O problema da independência não era a mudança de formas, mas a mudança de espírito” (MARTÍ, 2007, p. 54).

6 Franz Tamayo mestiço de origem aymara; foi intelectual, escritor e político boliviano que escreveu uma série de tratados sobre educação, advocacia, jornalismo e diplomacia.

Quando Boaventura de Sousa Santos (2006) sistematiza a reflexão sobre processos de resistência e superação das monoculturas, é possível associar sua proposta da sociologia das ausências e das emergências com a idéia de uma pedagogia das emergências. Ou seja, na análise de diversos autores pesquisados enfatiza-se a existência de idéias e práticas não reconhecidas pela lógica hegemônica do progresso projetado pelo modelo da modernidade europeia, por serem consideradas insignificantes ou inferiores. O resgate de fontes pedagógicas parte exatamente do esforço de reconhecer essas experiências e conhecimentos considerados inferiores. Como sintetizou Streck (2005, p. 58), “(...) junto com o silenciamento das culturas, foram silenciadas suas pedagogias que continuaram sobrevivendo na clandestinidade”. Ou seja, frente ao expansionismo moderno/colonial, as culturas ficavam submergidas, especialmente, através do controle epistêmico: controle do conhecimento e da subjetividade (cf. MIGNOLO, 2006; ARGUMEDO, 2004). Os efeitos dessa colonialidade manifestam-se, até os nossos dias, através do estabelecimento do sistema de classificação hierárquica em todas as esferas da sociedade, tendendo a levar ao esquecimento tudo o que havia antes da chegada dos colonizadores. (MIGNOLO, 2007).

No processo de identificação de pedagogias emergentes com o índio, destacamos Franz Tamayo e Elizardo Pérez na Bolívia. Na perspectiva de uma educação pública, chamada por alguns de popular, podem ser lembrados, na companhia de José Martí, os nomes de José Vasconcelos, Gabriela Mistral, Andrés Bello, Manoel Bomfim e José Carlos Mariátegui, junto com quase sempre esquecidas outras mulheres como Nísia Floresta e Maria Lacerda de Moura. Nesse breve espaço desejamos, sobretudo, chamar atenção para a relevância de seu pensamento para compreender o nosso labirinto pedagógico e buscar alternativas eficientes e socialmente construtivas.

Franz Tamayo (1878-1956),⁶ na Bolívia, criticava a educação espanhola para os índios voltada para um “ideal de humanidade” — que não existiu em parte alguma —, tal como o romanticismo francês de Rousseau (TAMAYO,

1975, p. 54). Ele se opunha aos modelos de escolas transplantadas de Europa que pressupunham a existência de uma cultura superior que deveria servir como modelo para as demais “subculturas”.

A partir da realidade da Bolívia, a análise crítica de Tamayo se deteve sobre as contradições da educação oficial, ingrediente central na formação do estado-nação. Antes de tudo, defendia a reeducação nacional dos mestiços (os cholos), pois ao mesmo tempo em que a alfabetização significava um acordar e assumir uma força adormecida (energia da raça), também levaria o letrado a sentir-se superior, estabelecendo uma distância e uma diferença entre si e o índio.

Em realidade, passando pela escola o índio sofria o mesmo disciplinamento que ela fazia com o cholo. Entre as perdas o autor menciona as virtudes características da raça: a sobriedade, a paciência, o trabalho. Ao aproximar-se da civilização branca o índio corrompia-se, desmoralizava-se com os sentimentos envenenados da cobiça e falsos ideais dos brancos e mestiços escolarizados.

Para a maioria dos autores aqui referenciados, a história de colonização sugeria um grande e novo movimento, uma ação coletiva para retificar a imagem distorcida em relação ao índio dentro da nação e reconhecer as suas qualidades, em muitos sentidos superiores às das classes dominantes. A base desta pedagogia, resume Tamayo (p. 159), não são as fórmulas livrescas e plagiadas, mas “é um esforço na energia constante e infatigável no trabalho de todos para todos, na boa vontade, no calor da alma pátria, na força e potência de nosso sangue”. E acrescenta que a ciência européia, jamais bastará para edificar algo em nosso solo e em nossa consciência, pois a alma índia traz as marcas do meio cujos traços característicos do caráter são a persistência e a resistência, como motoras de uma energia base de um projeto de educação pública (pedagogia nacional).

Elizardo Pérez (1892-1980) aprofunda a discussão e realiza uma experiência de escola que marcou um novo momento na educação dos povos indígenas na Bolívia e em outros países. Trata-se do projeto conhecido como

7 Note-se que no título do livro a palavra *ayllu* serve para definir o tipo de escola (*escuela-ayllu*).

Warisata, nome de um pequeno povoado nas proximidades do Lago Titicaca. A escola foi fundada sobre o princípio de que a educação indígena deve acontecer no contexto social e cultural onde vive o povo e a partir da sua forma de vida e organização social buscar as mudanças que possibilitem uma vida digna como parte do mundo de seu tempo, mas sem perder as suas raízes.

No livro *Warisata: la escuela ayllu* Elizardo Pérez (1992) dedica os primeiros capítulos a descrever a cultura e a forma de vida destes povos descendentes dos incas. Analisa a religião, o trabalho, e a forma organização do império incaico, cuja capital foi a cidade de Cuzco (Peru), palavra que significa “centro” ou “umbigo” (Khosko) e bem caracteriza a expansão do império por toda a região. Em sua análise, Pérez destaca o papel dos amautas, saídos das castas privilegiadas e que deram forte impulso no desenvolvimento de conhecimentos nas áreas da medicina, da geometria, da estética, da música da agropecuária e outros campos do saber. A escola de Warisata, por isso, seria governada por um Parlamento de Amautas. Outro conceito importante para o autor, em sua análise, é o *ayllu*, “a célula social dos povos andinos”. O *Ayllu* é demarcado não apenas por laços de parentesco, mas também pela religião, a cooperação familiar, o coletivismo, as formas de aproveitamento da terra, a organização da indústria e o idioma.⁷ A escola *ayllu*, especialmente para a realidade das comunidades originárias da região dos Andes, certamente continua sendo inspiradora.

José Carlos Mariátegui (1894-1930), reconhecido pela recriação dos ideais marxistas desde as culturas das populações indígenas do seu país, denunciou o conceito de raças inferiores que serviu ao ocidente branco como ideologia de expansão e conquista. A posição de Martí e Mariátegui em relação à questão étnica ou cultural dos índios era similar. Na mesma linha, José Vasconcelos (1892-1959), – contemporâneo de Mariátegui, – influenciado pela revolução mexicana defendeu a idéia de uma cultura latino-americana própria. Por isso, exaltou os valores da mestiçagem e da raça latina responsável por uma grande missão integradora universal – *La raza cósmica* – síntese e brancos, negros, índios e mongóis (cf. CASAS, 2006, p. 106), como parte de

um componente “utópico-messiânico”. Durante sua atuação como mentor de um movimento pedagógico mexicano contou com intelectuais como a chilena Gabriela Mistral (1989-1957), que contribuiu decisivamente nas escolas e bibliotecas junto às comunidades indígenas mexicanas.

3 Considerações finais

Nesse artigo procuramos argumentar que a utopia de uma real independência das nações latino-americanas só será possível com a descolonização da sociedade. Para isso é necessário compreender e assumir a complexidade que envolve a colonialidade que se expressa no ser, no saber e no poder (QUIJANO, 2005; 2009). Tal processo implica a descolonização das relações sociais, políticas, econômicas e culturais.

O fato de termos enfatizado aqui o pensamento de autores do sexo masculino indica outra faceta de nossa memória pedagógica que precisa ser reconstruída. José Martí não é alheio à educação das mulheres, como ele revela em muitas passagens de sua obra. Na carta a Maria Mantilla ele escreve: “Pensa no trabalho, livre e virtuoso, para que a desejem os bons, para que a respeitem os maus e para não ter que vender a liberdade de seu coração e sua formosura pela comida ou por um vestido. Isso é o que as mulheres escravas – escravas pela ignorância ou por sua incapacidade de valorizar-se – no mundo chamam ‘amor’” (MARTÍ, 2007, p. 123). Sempre houve mulheres que lutaram contra a submissão e também desenvolveram estratégias pedagógicas de resistência que exercem crescente influência nas atuais pedagogias emancipatórias em construção. Basta citar a brasileira Nísia Floresta (1810-1889) que em seus escritos e em sua prática – ela fundou escolas para mulheres – preconizava que a mulher deveria ser educada para viver ao lado do homem, para juntos promoverem a regeneração dos povos. (FLORESTA, 1989).

Os elementos emancipadores nos processos educativos que permearam a independência e formação de estados-nação inspiraram, na segunda metade do século passado, movimentos como a Teologia da Libertação, a Filosofia da Libertação e a Educação Popular. Hoje, estes elementos possibilitam a retomada histórica em vista de (re)construir paradigmas emancipadores com base na autoctonia. Em decorrência, os mestres itinerantes tem a possibilidade de escavar nessa realidade pedagogias emergentes capazes de contribuir para enfrentar os atuais desafios em vista da criação de condições necessárias à continuação dos processos de emancipação nas sociedades em movimento. Em Martí encontramos a emancipação em três dimensões: emancipação do ser humano, como sujeito no mundo em que vive; a emancipação como possibilidade de garantir a diversidade cultural ameaçada pela colonização predadora, e a conquista da autodeterminação dos povos. Ele incorporou o processo revolucionário de forma contínua e envolvente, em vista do permanente aperfeiçoamento do homem e da sociedade.

Propor-se a resgatar fontes, sobretudo, com o olhar focado para o pensamento pedagógico latino-americano constitui-se um manancial inesgotável de possibilidades e desafios, considerando contextos contraditórios e complexos. No entanto, são estes que nos permitem refletir sobre os processos educativos emancipatórios em curso em nossa América. Portanto, é possível visualizar a presença de pedagogias latino-americanas emancipadoras (críticas à colonialidade) em construção, tensionadas à idéia de instrução nas letras e a busca e o fortalecimento das autonomias dos grupos sociais excluídos. Dentro da diversidade de processos realizados pelos diferentes países, é possível encontrar elos que nos unem como povos com uma memória comum e com possibilidades de construir um destino compartilhado.

Selecionamos aqui apenas alguns fragmentos que são como pontas de um iceberg que espera para ser conhecido e incorporado em nossa reflexão pedagógica. Todos eles apontam para o sentido incompleto da emancipa-

ção. São como peças soltas de um quebra-cabeças que nos desafiam a reencontrar elos perdidos na formação e na vivência da cidadania.

EDUCATION AND EMANCIPATORY PROCESSES IN LATIN AMERICA: REFLECTIONS FROM JOSÉ MARTÍ

The article discusses the situation of coloniality in Latin America, and the role of education within the movement of emancipation. It is assumed that José Martí's thought plays a paradigmatic role in understanding the multifaceted processes of emancipation. In this study his ideas will be articulated with the thought of Simón Rodríguez, Domingo Faustino Sarmiento, Frantz Tamayo, José Vasconcelos, among others. These authors agree with each other that the emancipatory processes left behind a sense of being unfinished. It is argued that revisiting the origins of emancipatory thinking in Latin America is important to recover a common memory and to work towards a shared destiny.

KEY WORDS: Coloniality. Latin American pedagogy. José Martí.

Referências

- ARÜERO, O. y CERUTTI G., H (orgs.). Utopia y nuestra America. Quito: Biblioteca Abya-Yala, 1996 (Coleção Biblioteca Abya-Yala, nº 28).
- ARGUMEDO, A. Los Silencios y las Voces em América Latina: Notas sobre el pensamiento nacional y popular. Buenos Aires: Colihue, 2004.
- CASAS, A. Pensamiento crítico y marxismo em América Latina: algunas trayectorias entre Bolívar e Mariátegui. In: FERNÁNDEZ RETAMAR, R. Pensamiento de nuestra América. Autorreflexiones y propuestas. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, [Colección Campus Virtual] , 2006. p. 93-116.

DUSSEL, E. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, E. (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Tradução Júlio César Casarin Barroso Silva. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2005. p. 55-70.

_____. Meditações anti-cartesianas sobre a origem do anti-discurso filosófico da modernidade. In: SANTOS, B. S; MENESES, M. P (orgs). Epistemologias do Sul. Coimbra: Edições Almedina S.A., 2009.

FERNANDES, F. Libertar a América e emancipar o homem. In: PABLO RODRÍGUEZ, P. Martí e as duas Américas. (Tradução de Ana Corbesier). São Paulo: Expressão Popular, 2006. p. 7-18.

FERNÁNDEZ RETAMAR, R. Pensamiento de nuestra América. Autorreflexiones y propuestas. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, [Colección Campus Virtual] , 2006.

FLORESTA, N. Opúsculo humanitário. Introdução e notas de Peggy Sharpe-Valadares. Posfácio de Constância L. Duarte. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

FREIRE, P. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

LUNA, S. V. Planejamento de pesquisa: uma introdução. São Paulo: Educ, 2002.

MARTÍ, J. Educação em Nossa América. Apresentação e organização de Danilo R. Streck. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

_____. La Edad de Oro: Publicación Mensual de Recreo e Instrucción Dedicada a los Niños de América. La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2001

MIGNOLO, W.D. La Idea de America Latina. La herida colonial y la opcion decolonial. Traducción: Silvia Jawerbaum y Julieta Barba. Barcelona: GEdisa Editorial, 2007.

PABLO RODRÍGUEZ, P. Martí e as duas Américas. (Tradução de Ana Corbesier). São Paulo: Expressão Popular, 2006.

PÉREZ, Elizardo. 2. ed. Warisata: la Escuela-Ayllu. La Paz: HISBOL/CERES, 1992.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Tradução Júlio César Casarin Barroso Silva. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2005, p. 227-278.

- _____. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. S; MENESES, M. P. (orgs). Epistemologias do Sul. Coimbra: Edições Almedina S.A., 2009. p. 73 a 118.
- RAMÍREZ FIERRO, M. R. Simón Rodríguez y la utopia americana. In: ARÜERO, O. y CERUTTI G., H. (orgs.). Utopia y nuestra America. Quito: Biblioteca Abya-Yala, 1996 (Coleção Biblioteca Abya-Yala, nº 28). p. 301-320.
- RODRÍGUEZ, S. La Defensa de Bolívar. El Libertador del mediodía de America y sus compañeros de armas defendidos por um amigo de la causa social. Caracas: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Editora Rectorado, 2006.
- _____. Inventamos o erramos. Caracas: Monte Ávila Editores, 1980.
- ROITMAN ROSENMAN, M. Pensar América Latina. El desarrollo de la sociologia latinoamericana. Buenos Aires: CLACSO, 2008.
- _____. (2006). A gramática do tempo: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez. (Coleção Para um novo senso comum, 4).
- _____; MENESES, M. P (orgs). Epistemologias do Sul. Coimbra: Edições Almedina S.A., 2009.
- STRECK, D.R. Encobrimento e emergências pedagógicas na América Latina. Revista Brasileira de Educação, Campinas, v.26, p. 58-68, 2005.
- _____. A Educação Popular e a reconstrução do público: há fogo sobre as brasas? Revista Brasileira de Educação, Campinas, v. 11, n. 32, p. 272-284, 2006.
- _____. José Martí & a Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- TAMAYO, F. Creacion de la Pedagogia Nacional. 3ª. Ed. La Paz. Biblioteca Del Sesquicentenario de la Republica. 1975.
- WEINBERG, G. Modelos educativos en la historia de América Latina. Buenos Aires: A-Z Editora, 1995.
- ZEA, L. América como conciencia, 2a. edición, México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1972.

Recebido em 11 nov. 2009 / Aprovado em 21 dez. 2009

Para referenciar este texto

STRECK, D. R. et al. Educação e processos emancipatórios na América-Latina: reflexões a partir de José Martí. *EccoS*, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 413-429, jul./dez. 2009.