

José Martí e a educação popular: um retorno às fontes*

Danilo R. Streck

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Resumo

Este artigo apresenta uma leitura de José Martí como fonte histórica da educação popular na América Latina. Parte-se do pressuposto de que não pode haver uma verdadeira refundamentação sem o retorno àquilo que sejam momentos, idéias ou princípios fundantes da educação popular. Após situar brevemente o pensamento e a obra de José Martí, caracteriza-se o conceito de educação popular como educação do povo, no sentido de educação universal. Num outro nível, busca-se identificar na obra de Martí traços da educação popular como um movimento político-pedagógico que se configura especialmente a partir da segunda metade do século passado. 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 esses dois termos de forma dialética, num movimento de recriação de uma prática que, embora cindida pelas contingências históricas, é única. São identificados em sua obra quatro princípios da educação popular: a valorização da pluralidade de saberes; a relação interpessoal como ambiente para o aprender-ensinar e base para a transformação social; o conhecimento da realidade a partir de uma perspectiva emancipatória como ato político; e a educação como processo autoformativo da sociedade.

Palavras-chave

Educação Popular — José Martí — América Latina.

Correspondência:

Danilo R. Streck

Rua Pastor Rodolfo Saenger, 144

93035-110 – São Leopoldo – RS

e-mail: dstreck@unisinis.br

*Este artigo é um dos resultados do projeto de pesquisa Por uma pedagogia das emergências: a formação da cidadania nos processos participativos de caráter emancipatório na América Latina, o qual conta com o apoio do CNPq. Colaboraram na pesquisa os seguintes bolsistas de iniciação científica: Vanice Wentz (CNPq), Josiete Schneider (CNPq), Diulli Lopes Trindade (FAPERGS) e Vitor Schütz (Unisinis).

José Martí and popular education: a return to the sources

Danilo R. Streck

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Abstract

This article presents José Martí as a historical source of popular education in Latin America. It starts from the assumption that there can be no true re-foundation without the return to those founding moments, ideas or principles of popular education. After giving a brief account of Martí's work and thought, we characterize the concept of popular education as education of the people, in the sense of a universal education. On a different level, we seek to identify in Martí's work elements of popular education as a political-pedagogical movement that takes shape especially since the latter half of the 20th century. The premise here is that at some given point people's education and popular education cease to be equivalent terms, and that in José Martí we find elements to think about these two terms dialectically, in a movement of re-creation of a practice that, albeit cleaved by historical contingencies, is whole. Four pillars of popular education are identified in his work: valuing the plurality of knowledges; the interpersonal relationship as the milieu for teaching-learning, and basis of social transformation; the knowledge of reality from an emancipative perspective as a political act; and education as self-formative process of society.

Contact:

Danilo R. Streck

Rua Pastor Rodolfo Saenger, 144

93035-110 – São Leopoldo – RS

e-mail: dstreck@unisinos.br

Keywords

Popular education – José Martí – Latin America.

** This article is an outcome of the research project "Por uma pedagogia das emergências: a formação da cidadania nos processos participativos de caráter emancipatório na América Latina" (For a pedagogy of emergences: the formation of citizenship in the participative processes of an emancipative nature in Latin America), which was sponsored by CNPq. The project had the participation of the following students under scientific apprenticeship scholarships: Vanice Wentz (CNPq); Josiete Schneider (CNPq), Diulli Lopes Trindade (FAPERGS) and Vitor Schütz (Unisinos).*

A educação precisa ir aonde vai a vida. É insensato que a educação ocupe o único tempo de preparação que tem o homem em não prepará-lo. A educação precisa dar os meios de resolver os problemas que a vida venha a apresentar. Os grandes problemas humanos são: a conservação da existência e a conquista dos meios de fazê-la grata e pacífica. (Martí, 2001, v. 22, p. 308)¹

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) 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, contribuindo para a universalização da educação escolar; Rousseau (1995), 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 essa forma de governo².

A educação popular passou por um momento de refundamentação (Vargas, 1996) ou, como querem outros, de refundação, no qual 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, a Confederação das Nacionalidades Indígenas do Equador (CONAIE) e as manifestações de povos indígenas na Bo-

livia trouxeram à tona realidades e leituras de mundo distintas e esquecidas. 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 estritamente classista e abriu-se para abrigar 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 nesse “curioso redemoinho” (Mouterde, 2003, p. 86) que é o cotidiano de nosso tempo.

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 desse quadro a pouca atenção às fontes teóricas da educação popular, sendo esta retratada muitas vezes como um movimento pedagógico criado na segunda metade do século XX, desvinculado da história da educação em particular e da história da sociedade em geral, contradizendo a premissa da própria educação popular a respeito da historicidade do ato educativo.

1. A coletânea *Educação em Nossa América* (Martí, 2007) reúne muitos textos de José Martí sobre educação citados neste artigo, embora a referência seja a dos textos do original da *Obras Completas*. O livro é composto de quatro partes: a) textos sobre educação, entre os quais “Mestres intinerantes”, “Educação popular” e “Nossa América”; b) textos de *A idade de ouro*, uma revista para crianças; c) uma seleção de poesias e fragmentos; d) breve cronologia, *sítes* sobre Martí e índice remissivo.

2. Boaventura de Sousa Santos (2000) 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) encontra em Hobbes as bases para compreender o atual senso de insegurança e a busca de proteção.

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. Palulo (2001) 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 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. (p. 91)

Por outro lado, há vozes na 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, esse fato não surpreende. De Paulo Freire para trás, pouco conhecemos. Se não fizermos o esforço para recuperar a memória desse 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 Andreola (2003) 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. (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 a conquista da independência e para a realização da vida nessa parte do mundo.

José Martí: vida e pensamento

José Martí viveu na segunda metade do século XIX (1853-1895), um período marcado pela consolidação da independência das jovens repúblicas latino-americanas e, no caso de Cuba e Porto Rico, ainda pela conquista da independência da Espanha. Toda sua vida e obra tem como pano de fundo a luta pela autodeterminação de sua pátria, Cuba, e a constituição de um conjunto de nações soberanas e respeitadas de sua rica herança cultural no sul da América. Essa dedicação à causa emancipacionista fez com que passasse a maior parte de sua vida no exílio, peregrinando por vários países (Espanha, México, Guatemala, Venezuela e Estados Unidos), onde atuou como jornalista, professor, escritor e militante político.

No cenário político, a luta contra a Espanha é acompanhada com a atenção ao “gigante com as botas de sete léguas” que surgia ao norte. O fato de viver a maior parte de seus

anos de exílio em Nova York permitiu-lhe sentir de perto o crescimento desse país vizinho com um misto de admiração e receio. Admiração pelos avanços no cultivo de terra, na incorporação das novas tecnologias e pela educação pública que estava se instituindo em muitos lugares da América do Norte. Receio pelo iminente perigo de trocar uma dominação por outra, portanto, o risco do esgotamento das forças numa luta vã.

Martí percebeu que a verdadeira libertação de Cuba não poderia acontecer sem a união do povo, de todos os setores da sociedade. O Partido Revolucionário Cubano, fundado em 1892, assumiu essa bandeira e ele foi a alma deste por seus ideais de unidade. O partido teve papel decisivo na luta de independência que estourou em 1895 e Martí partiu de Nova York para se juntar às tropas comandadas pelo general Máximo Gómez. Em 19 de março desse ano, morreu em combate contra o exército espanhol, em Dos Rios, sem ver concretizado o grande sonho de sua vida.

O pensamento de José Martí tem uma inegável universalidade. Entendo a universalidade como irmã gêmea da radicalidade. O pensamento radical, não sectário, é aquele que, indo à raiz das condições e situações que analisa, consegue abranger a diversidade. É como a pedra jogada num lago: ao afundar, ela produz círculos concêntricos que vão se ampliando na mesma proporção em que a pedra busca o seu lugar no fundo do lago. É esse tipo de universalidade que faz com que em Martí se encontrem pensadores de diversos campos de conhecimento: cientistas, políticos, filósofos, teólogos, pedagogos, literatos, comunicadores, entre outros. Cada um acha em sua obra fios que ajudam a tecer novas narrativas em outros tempos e lugares.

No Brasil, conforme apontado por Reck (2005) 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) via em Martí um “humanista e combatente intrépido” (p. 32), para quem a revolução representava um processo contínuo de aperfeiçoamento do ser humano e da sociedade. A revolução de Cuba em busca de sua autonomia política deveria ser vista como uma expressão da grande luta pela igualdade entre as nações ricas e pobres no mundo.

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

Arce (1996) vê 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 de modo profético 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. No entanto, não se trata, em Martí, de uma racionalidade fria e calculista. A verdadeira religião seria nada menos do que a “poesia do mundo vindouro”.

Para Retamar (2006), José Martí representa o primeiro pensador moderno de nossa América, o fundador de um novo pensamento social que unia a vontade de emancipação com a busca de justiça social. Por isso, os grandes revolucionários latino-americanos do século XX, como Che Guevara e Fidel Castro, assim como os movimentos sociais, têm nele uma de suas principais fontes de inspiração.

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 (2001, v. 18). Ele foi um homem que viveu intensamente o seu tempo, o que implica que não esteja isento das contradições desse tempo nem acima delas. Pode-se aplicar para ele a compreensão com que se aproxima de Bolívar, Hidalgo e San Martín:

Quiseram algumas vezes o que não deviam querer; mas o que não perdoará um filho ao pai? O coração se enche de ternura ao pensar nesses gigantes fundadores. Esses são heróis: os que lutam para fazer os povos livres ou os que padecem em pobreza e desgraça por defender uma grande verdade. Os que lutam pela ambição, por fazer escravos a outros povos, por ter mais poder, por tirar de outro povo suas terras, não são heróis, mas criminosos. (p. 308)

A universalidade também se revela no uso de fontes que vão se fundir numa autoria de extrema originalidade. Basta ler alguns parágrafos para sentir que se está diante de um pensador capaz de traduzir a complexidade em palavras simples. As verdades essenciais, diz Martí (2001, v. 8), cabem nas asas de um colibri. A eloquência e a simplicidade de seu estilo, no entanto, nada tem a ver com palavreado vazio. Esta frase define bem o seu estilo vigoroso e vibrante:

A linguagem precisa ser matemática, geométrica, escultural. A idéia tem que encaixar exatamente na frase, tão exatamente que não se possa tirar nada da frase sem tirar o mesmo da Idéia. (2001, v. 21, p. 255)

Também é uma empreitada quase impossível analisar as influências que marcaram o pen-

samento de José Martí. Na qualidade de jornalista, intelectual e militante político, ele acompanhou, possivelmente como poucos, os movimentos da sociedade de seu tempo. Além disso, o fato de viver em Nova York, naquele tempo já um importante centro econômico e cultural, e de ter trabalhado em vários países da América Latina, além da Europa, coloca-o em posição privilegiada para compreender o seu mundo na ótica do que ele define como Nossa América. O artigo *Nuestra América* foi publicado no dia 30 de janeiro de 1891, no jornal mexicano *El Partido Liberal*, e reflete o autor em sua maturidade intelectual e política. A expressão, no entanto, foi forjada bem antes e se transformou num dos principais conceitos do pensamento de José Martí. Segundo o levantamento de Rodríguez (2006), a expressão “nossa América” foi empregada pela primeira vez em 1875, quando Martí (2001, v. 6) se encontrava no México. Dizia este então: “Se a Europa fosse o cérebro, nossa América seria o coração” (p. 423).

Salienta-se, além disso, o esforço consciente de Martí por manter a independência intelectual. Segundo Arce (1996), ele não pode ser encaixado em nenhuma escola filosófica. O próprio Martí (2001, v. 4) define o intelectual como alguém que se caracteriza pela sua capacidade de emitir juízos com autonomia. Uns que se dizem intelectuais são, para ele, meros imitadores e, se lhes tiramos os seus autores, ficam como o manequim, sem pernas nem braços.

Outros lêem para saber, mas trazem sua marca própria onde o mestre, como sobre a luz, não ousa pôr a mão. E artesãos ou príncipes, esses são os criadores. Que temos que fazer para saber? Examinar com nosso critério o exame que realizou o critério alheio, ou, o que é mais seguro, examinar pelos nossos próprios. (p. 380)

Martí era um leitor voraz e qualquer tentativa de identificar fontes de seu pensamento deve vir prefaciada por palavras de cautela que anunciam a sua precariedade. Um exercício importante foi feito por Arce (1996) que,

com base nas referências de Martí, identifica três autores especialmente importantes para a formação de seu ideário. A estes, acrescento as fontes autóctones, que darão forma ao que ele passa a chamar de Nossa América.

O primeiro destes autores é José de la Luz y Caballero (1800-1862) que, junto com Agustin Caballero (1762-1835) e Felix Varela (1783-1853), são as principais figuras da filosofia cubana na primeira metade do século XIX. O pensamento de José de la Luz tinha três componentes que também se revelam em Martí: uma vertente religiosa a partir do amplo conhecimento da Bíblia e da patrística; uma vertente científica a partir do conhecimento da física e da química; e uma vertente filosófica. Esse ecletismo, mesclando uma profunda espiritualidade com a fé na ciência como instrumento para a melhoria do indivíduo e da sociedade, será também uma das marcas do pensamento de José Martí.

O exílio na Espanha colocou Martí em contato com o movimento chamado krausismo espanhol. Karl Christian Friedrich Krause (1781-1832) foi um filósofo alemão para quem a vida devia ser regida por um princípio racional derivado da semente colocada no ser humano pelo próprio criador. O mundo é um ser finito que se desenvolve no seio de um ser infinito, que é Deus.

A perfeição consiste na unidade dos homens através do amor, do conhecimento e da realização do bem em Deus, para o que contribuirá decisivamente a ciência e a razão, uma vez que o homem, síntese, de natureza e espírito, não pode desprezar o mundo sensível. (Urbina, 1966, p. 825)

Além de influenciar as áreas da filosofia e teologia, esse movimento liderado pela esquerda burguesa liberal espanhola promoveu um vasto movimento de educação pública. Seus principais expoentes na Espanha foram Julián Sanz Del Rio (1814-1869), Fernando de Castro (1814-1874) e Giner de los Rios (1839-1915). Esse último foi um dos fundadores da associ-

ação para o ensino público e das conferências para a educação da mulher.

Outra influência importante foi Ralph Waldo Emerson (1803-1882), representante do movimento conhecido como transcendentalismo da Nova Inglaterra, que se opõe tanto ao materialismo científico quanto ao dogmatismo religioso. Há, segundo Emerson (*apud* Arce, 1996), uma correspondência entre a profundidade do ser humano e o universo. Tudo de que o ser humano necessita, ele, encontra dentro dele próprio.

De fato não há nada externo, assim eu preciso tecer os fios de dentro de minhas entranhas... o propósito da vida parece estar em tornar o homem conhecido consigo mesmo... e a mais alta revelação é que Deus está em cada homem. (p. 37)

Nos anos que viveu no México (1875-1876) e na Guatemala (1877-1878), cresceu em Martí (2001, v. 7) a idéia de autoctonia latino-americana, sem dúvida devido à convivência com culturas indígenas vivas naqueles países. Na Guatemala, publicou, em 1877, um texto com o título *Os códigos novos*, no qual expressou a confiança de que um povo novo estava surgindo nessa parte do mundo.

Interrompida pela conquista da obra natural e majestosa da civilização americana, se criou com a vinda dos europeus um povo estranho, porque a seiva nova rechaça o corpo velho; não indígena, porque se sofreu a ingerência de uma civilização devastadora, duas palavras que, sendo um antagonismo, constituem um processo; criou-se um povo mestiço na forma, que com a reconquista de sua liberdade, desenvolve e restaura a sua alma própria. É uma verdade extraordinária: o grande espírito universal tem uma face particular em cada continente. Assim, nós, com todo o raquitismo de uma criança mal ferida no berço, temos toda a fogueira generosa, inquietude valente e bravo vôo de uma raça original feroz e artística. (p. 98)

Essa citação compreende muitos dos significados atribuídos por José Martí ao conceito Nossa América. Há o reconhecimento de que a conquista ibérica representou uma interrupção na história que os povos originários desse continente estavam construindo. Com a conquista, diz ele, foi arrancada uma página do grande livro do universo. Ao contrário do imaginário dos colonizadores, Martí reconhece que aqui não havia como que uma folha em branco, um mundo vazio a ser preenchido por uma civilização superior. Havia uma história muito rica como testemunham as construções, os observatórios astronômicos e as realizações na agricultura. Por isso, ele recomenda no artigo Nossa América (2001, v. 6) que se estude a história dos incas e dos maias, ainda que não se estudasse a história dos gregos, porque a nossa Grécia é preferível à Grécia que não é nossa.

A essas influências formadoras, somaram-se outras ao longo de sua vida que resultaram num pensamento que articula ciência e espiritualidade, idéias e ação, razão e emoção, rigurosidade crítica com ternura, fontes clássicas da tradição ocidental com crenças dos povos autóctones. Elas conformam, no conjunto, esse autor que desafia classificações e que por isso mesmo se constitui em uma fonte imprescindível para o pensamento latino-americano em geral e, em particular, para a reflexão pedagógica.

A educação popular como educação do povo

José Martí identifica educação popular com a educação do povo dentro da tradição clássica da modernidade. 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 (2001, v. 19) 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. (p. 375)

A implementação dessa 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 esse 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 (2001, v. 8) 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 técnica. A escola de eletricidade de Darmstadt teria 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. (p. 284)

Dos Estados Unidos, ele admira também a formação técnica, mas especialmente a sua vinculação direta com a fábrica. Ele vê nessas escolas a possibilidade de superar a secular tradição de ver o trabalho manual como algo inferior, para

escravos. Do trabalho manual, vê vantagens físicas, mentais e morais que poderiam 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” (p. 284). Por que não unir, insiste ele em outros lugares, o ímpeto criador dos povos dessa 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 Guzmán, 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.

Junto ao 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. 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.

Entretanto, 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. Essa 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).

Esses 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.

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 a força da educação institucionalizada para se manterem no poder e para, paradoxalmente, manter a ignorância do povo. O persistente analfabetismo, a evasão escolar e o baixo rendimento dos alunos não

podem ser atribuídos nem ao acaso nem à incompetência de professores ou à falta de capacidade dos indivíduos. A educação popular, que Martí (Cuba), Sarmiento (Argentina), Varela (Uruguai) e outros pensadores da época viam como sendo igual à educação do povo, passou a ser compreendida como uma alternativa para essa educação do povo associada com a escola.

Na curta história da educação popular, há um consenso de que é na segunda metade do século XX que esta se constitui como uma proposta pedagógica com um corpo próprio de princípios e metodologias. Além da reação a uma educação escolar altamente deficiente e conservadora, contribuíram para a constituição da educação popular a mudança no sistema produtivo e das relações entre os agentes desse sistema, bem como iniciativas de educação de adultos promovidas por agências nacionais e internacionais.

Como reação à educação elitista e conservadora que se delineava na via institucional, surgiram ações de grupos, no final da década de 50, caminhando na contramão da incapacidade e paralisia política do Estado, de suprir os direitos de acesso, permanência e aprendizagem das classes populares. (Brandão, 2001, p. 51)

Há, no entanto, ao longo da história latino-americana (Streck, 2006), um conjunto de práticas pedagógicas que foram encobertas pela ideologia das classes hegemônicas e que, de forma clandestina, se manifestam como pedagogia da sobrevivência, da resistência e da relação. Houve também reflexões que dificilmente constam dos livros didáticos dos cursos de formação de professores. É nesse sentido que podem ser identificados, na obra de José Martí, traços que mais tarde passam a formar os pressupostos político-pedagógicos 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 lugares da sociedade e da cultura. 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 esse 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 se 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, a qual acolhe a todos que têm algo a ensinar e 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”. Essa “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. Ali o melhor da arte e da ciência é posto ao alcance do cidadão comum. 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 trajes são de percal ou de lã pobre. As mãos, curtidas. (Martí, 2001, v. 12, p. 433)

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 e ensinando.

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 troca e como partilha. Mesmo que as relações pedagógicas sejam perpassadas de poder e por isso envolvam sempre uma negociação cultural (Mejía; Awad, 2001), Martí ressalta em suas observações e em sua prática a dimensão de gratuidade que fará da educação popular um importante espaço para formação de lideranças com um compromisso ético-político que privilegia a solidariedade (Adams, 2007). Assim, na educação popular, encontram-se, lado a lado, a negociação de posições e de idéias porque as pessoas envolvidas estão imersas em relações de poder; a troca entre pessoas conscientes do fato de terem o que dar e que reconhecem a sua interdependência; e a partilha como uma expressão da dádiva.

Conhecimento científico e ternura

Conhecimento técnico e científico não são, para Martí (2001, v. 8), uma finalidade em si. Por mais relevantes 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 por meio 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. (p. 289)

Um século depois, Paulo Freire (1996) 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. Diz Martí no mesmo texto que “os homens, são ainda máquinas de comer e relicários de preocupações. É necessário fazer de cada homem uma tocha” (p. 159). Para isso, é necessário antes de tudo degelar as veias coaguladas dos povos de Nossa América.

A educação popular faz das relações afetivas um dos pilares de sua prática e tem seus melhores sucessos quando consegue integrar razão e emoção. Por exemplo, o movimento das Comunidades Eclesiais de Base (CEB) foi carregado por uma impressionante riqueza litúrgica. A música, desde Chico Buarque e Geraldo Vandré até o hip-hop de hoje, mobiliza práticas de resistência e contestação. A mística integra a prática pedagógica e social do MST. Sabemos também que, quando a educação de jovens e adultos se transforma em Educação de Jovens e Adultos (EJA) de escola, corre o risco de perder essa dimensão estético-afetiva e tende a se enquadrar na lógica institucional, 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 dessa premissa, no entanto, há grandes diferenças na interpretação e no enfrentamento desses conflitos.

No pensamento de Martí, os interesses conflitantes não se resolvem por meio da luta

de classes, conforme a teoria marxista. Por ocasião da morte de Karl Marx, Martí (2001, v. 9) escreveu um artigo no qual lhe presta a sua homenagem por haver tomado o lado dos mais fracos. Reconhece o seu mérito por haver assentado o mundo sobre novas bases e despertado a classe operária européia. No entanto, considera inadequada a luta de classes para resolver os conflitos por jogar homens sobre homens. A revolução, nesse momento, tem um caráter transclassista ao convocar todos os cubanos para a luta pela independência.

Conforme Fornet-Betancourt (1998), essa percepção de Martí inaugura na América Latina uma tradição de recepção de Marx que vê em sua obra sobretudo a opção pelos pobres. A teologia da libertação e os importantes segmentos da educação popular se inserem nessa tradição ao não fazerem uma identificação imediata entre o popular e a classe social num sentido marxista mais estrito. Com seu aguçado sendo de realidade, Martí tinha consciência da diferença de desenvolvimento das sociedades latino-americanas em relação às européias, com pouca industrialização e com uma classe operária praticamente inexistente. Conforme Cândido (1995) “o seu radicalismo consiste antes de mais nada numa concepção popular de democracia” (p. 29), entendendo-se o popular como o privilegiamento da perspectiva dos oprimidos e pobres.

Com os pobres da terra,
Quero eu minha sorte lançar:
O arroio da serra.
Me compraz mais que o mar.
(Martí, 1985, p. 98)

O pensamento político de Martí é ao mesmo tempo contestatário e antidogmático. 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 à hierarquia eclesiástica ou ao império, tanto ao antigo representado pela Espanha quanto ao novo

na figura do “gigante com botas de sete léguas” que se formava na América do Norte. Daí o valor da liberdade, como ele explica para as crianças em *A Idade de Ouro*:

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 autoformação 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 nessas regiões, ele é absolutamente contrário ao transplante de leis, práticas e teorias.

Enxerte-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. 17)

A universidade européia, 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 nesse e em outros escritos é o potencial dessa 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” (p.17). No entanto, acredita ele, o tempo está maduro para uma nova tentativa. A revolução cubana, na qual Martí se engajou por inteiro, reunia essas 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 dessa sociedade. Vivendo nas “entranhas do monstro”, ele reconhece virtudes na sociedade norte-americana que ele gostaria de ver também no sul. Conforme já indicado anteriormente, 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 livre sem que os homens e mulheres tenham as condições de pensar por si mesmos.

A educação é, assim, um processo de autoformação 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 desse 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*, no qual Martí (1995) 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.

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. (p. 70)

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 a 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 desses temas recorrentes na Educação é a sensação de eterna defasagem em relação aos outros povos que estão à nossa frente (Martí, 2001, v. 8). Ele 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 esse 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 (Streck, 2004), 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. Esse pensamento utópico, livre de determinismos, tem se constituído em outro ingrediente fundamental da educação popular ao longo de sua trajetória.

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 na qual se realiza, mas igualmente comprometida com a transformação dessa realidade.

Referências bibliográficas

- ADAMS, T. **Educação e economia (popular) solidária**: mediações pedagógicas do trabalho associado, na Associação de Recicladores de Dois Irmãos (1994-2006). 2007. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade do Vale o Rio dos Sinos. São Leopoldo. 2007.
- ANDREOLA, B. A. Ética e solidariedade plantária. In: ANDREOLA, B. A.; VECHIA, A. M. D. (Orgs.). **Ética**: diversidade na produção de referenciais para a educação. Pelotas: Seiva, 2003. p. 17-39.
- ARCE, R. **Religión**: poesía del mundo venidero – implicaciones teológicas en la obra de José Martí. La Habana: Ediciones CLAI, 1996. 138 p.
- BRANDÃO, C. R. **De angicos a ausentes**: 40 anos de educação popular. Porto Alegre: Mova/RS; CORAG, 2001. 128p.
- CASTEL, R. **La inseguridad social**: que es estar protegido? Buenos Aires: Manantial, 2004. 120p.
- FERNANDES, F. A atualidade de José Martí. In: KOLLING, E. **José Martí**: vida e obra. São Paulo: Centro de Estudos Martianos, 1995. p. 32-33.
- FORNET-BETANCOURT, R. **Aproximaciones a José Martí**. Aachen: Wissenschaftsverlag Mainz in Aachen, 1998. 115 p.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 165 p.
- GODINHO, A. C. **Trajectoria formativa de educadoras de jovens e adultos**: entre o formal e o não-formal. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade do Vale o Rio dos Sinos, São Leopoldo. 2007. 120 p.
- LUTERO, M. **Aos conselhos do todas as cidades da Alemanha para que criem e mantenham escolas cristãs**. São Leopoldo: Sinodal; Porto Alegre: Concórdia, 1995, v. 5. p. 302-325. (Obras Seleccionadas)
- MARTI, J. **La Habana**: obras completas. La Habana: Centro de Estudios Martianos; Karisma Digital, 2001. (Edição Eletrônica)
- _____. **La edad de oro**. 2 ed. La Habana: Pueblo y Educación, 1995. 209p.
- _____. **Poesía mayor**. La Habana: Letras Cubanas, 1985. 279p.
- _____. **Educação em Nossa América**: textos selecionados. Organização e apresentação de Danilo R. Streck. Ijuí: Editora Unijuí, 2007. 260 p.
- MEJÍA, M. R.; AWAD, M. **Pedagogías y metodologías en educación popular**: la negociación cultural: una búsqueda. Quito: Fé y Alegría, 2001. 240 p.

- MOUTERDE, P. **Reiventando a utopia**: práticas alternativas da esquerda latino-americana. Porto Alegre: Camp; Tomo Editorial, 2003. 292 p.
- RECK, J. **Por uma educação libertadora**: o ideário político-pedagógico do educador cubano José Martí. Cuiabá: Ed. UFMT, 2005. 134 p.
- RETAMAR, R. F. **Pensamiento de nuestra América**: autorreflexiones y propuestas. Buenos Aires: CLACSO, 2006. 158 p.
- RODRIGUEZ, P. P. **Martí e as duas Américas**. São Paulo: Expressão Popular, 2006. 320 p.
- ROUSSEAU, J.-J. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1995. 684 p.
- SANTOS, B. de S. **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.
- STRECK, D. R. **Rousseau e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 115 p.
- _____. A educação popular e a (re)construção do público: há fogo sob as brasas? **Revista Brasileira de Educação**. v. 11, n. 32, p. 272-284, ago 2006.
- URBINA, R. S. O. de. **Krausismo**. Enciclopédia de la Cultura Española, Tomo 3. Madrid: Editora Nacional, 1966. p. 825-826.
- VARGAS, J. O. Hacia un balance de la refundamentación de la educación popular. **Aportes**, n. 46, octubre de 1996. p. 9-18.

Recebido em 15.10.07

Aprovado em 23.02.08

Danilo R. Streck, doutorado em Educação pela Rutgers University (EUA), pós-doutorado pela Universidade de Califórnia (EUA), atuou como professor visitante no Doutorado Internacional de Educação da Universidade de Siegen (Alemanha) e na Universidade de Toronto (Canadá) e é professor e pesquisador no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS.