

# NOTAS SOBRE O PENSAMENTO PEDAGÓGICO LIBERTADOR LATINO-AMERICANO

Efendy Emiliano Maldonado Bravo<sup>1</sup>

## RESUMO

O presente trabalho pretende fazer um breve resgate histórico e caracterização do Pensamento Pedagógico Libertador Latino-Americano, em especial, a partir das obras de três intelectuais – José Martí, José Carlos Mariátegui e Paulo Freire – vinculando a sua perspectiva teórica com a práxis educativa e com as necessidades concretas da nossa região. **PALVRAS-CHAVE:** Pensamento Pedagógico; Libertação; América Latina; Práxis Educativa.

## I – CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

*No hay práctica social más política que la práctica educativa. En efecto, la educación puede ocultar la realidad de la dominación y la alienación o puede, por el contrario, denunciarlas, anunciar otros caminos, convirtiéndose así en una herramienta emancipadora.*<sup>2</sup>

Neste ensaio pretende-se fazer uma breve caracterização sobre o que entendemos por Pensamento Pedagógico Libertador Latino-Americano, em especial, a partir das obras de três intelectuais – José Martí, José Carlos Mariátegui e Paulo Freire – e a sua perspectiva teórico-reflexiva sobre a educação. Em busca disso, optamos por fazer uma retrospectiva da história das principais ideias desses pensadores latino-americanos, os quais buscaram construir uma crítica contundente ao sistema educacional hegemônico, de viés elitista e conservador, e defenderam a ideia de uma educação que revolucionasse as estruturas vigentes nos seus países e momentos históricos respectivos, a fim de garantir a

---

<sup>1</sup>Doutorando em Direito, Política e Sociedade no Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Santa Catarina. Bolsista do CNPq. Mestre em Teoria, Filosofia e História do Direito pelo PPGD/UFSC. Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS-RS). Integrante do Núcleo de Estudos e Práticas Emancipatórias (NEPE/UFSC) e do Instituto de Pesquisa em Direitos e Movimentos Sociais – IPDMS, onde coordena o Grupo Temático Pensamento Crítico e Pesquisa Militante na América Latina. Membro da Rede Nacional de Advogados e Advogadas Populares (RENAP).

<sup>2</sup> Freire, Paulo. **El grito manso**. México: Siglo XXI, 2003, p. 74.

libertação do povo oprimido e superar o elitismo capitalista e o colonialismo racista antidialógico que historicamente caracterizou a educação desses países.

Defendemos que o resgate desse legado, torna-se fundamental, pois no aniversário do centenário da reforma de Córdoba, da Revolução Russa e da Constituição Mexicana, diversos países latino-americanos, em especial, o Brasil confrontam-se com os ataques contundentes do neoliberalismo aos direitos sociais, sobretudo, à educação pública e às políticas públicas que valorizam o trabalho dos educadores, os quais historicamente constroem cotidianamente práticas educativas alternativas ao modelo hegemônico.

## **II - JOSÉ MARTÍ: PRECURSOR DE PENSAMENTO PEDAGÓGICO LIBERTADOR LATINO-AMERICANO**

Como mencionamos, faremos uma breve retrospectiva histórica das ideias de alguns pensadores latino-americanos que consideramos fundamentais na construção daquilo que entendemos por um pensamento pedagógico libertador em nosso continente.

Contudo, devemos salientar, que nos limites deste trabalho, tivemos que fazer uma seleção qualitativa, tanto dos pensadores como das obras que abordaremos, uma vez que reconhecendo a amplitude de possibilidades de autores e obras não haveria como abordá-los em sua totalidade nestes escritos.

Outro aspecto que deve ser esclarecido é o fato de, assim como o trecho de Paulo Freire utilizado na epígrafe deste texto, compreendemos a práxis pedagógica como algo eminentemente político, ou seja, a escolha dos pensadores e suas obras restará marcada por um viés político que consideramos libertador.

Nesse sentido, o marco temporal das obras escolhidas se estenderá desde o final do século XIX até a última década do século XX. Isso porque entendemos que não haveria como deixar de abordar, ainda que simploriamente, a contribuição do cubano José Martí (1853-1895) para o pensamento político-pedagógico latino-americano; os aportes do peruano José Carlos Mariátegui (1894-1930) e, sobretudo, a vasta obra do brasileiro Paulo Freire (1921-1997).

A escolha de José Martí como marco inicial deste momento deve-se ao fato

de entendermos que o ideal proposto pelo pensador cubano através de sua obra *Nuestra América* é fundamental para compreendermos as potencialidades revolucionárias presentes em nosso continente, bem como contrapor essa identidade geopolítica à matriz imperialista anglo-saxônica, francesa e ibérica que marcou os projetos educacionais aplicados ao longo dos últimos séculos na América-Latina.

Nessa obra, o pensador cubano, apresenta diversos aspectos que consideramos fundamentais para a constituição de uma proposta político-pedagógica tipicamente latino-americana, pois desde o início o discurso *martiniano* faz uma crítica ao mimetismo e provincianismo das elites locais, as quais tendem a se confirmar com a subordinação e dependência econômico-política aos países do Norte (Europa e E.U.A).

Além disso, seu discurso demonstra a necessidade de se construir um pensamento e uma proposta política específica para *Nuestra América*, na qual se superem as tendências e propostas das elites colonizadas, que negam a riqueza, complexidade e potencialidades dos saberes indígenas, africanos e mestiços, pois para Martí: “*Trincheras de ideas valen más que trincheras de piedra*”<sup>3</sup>.

Aduz, também, que não basta importar modelos que até podem dar certo em seus locais de origem, mas que não são adequados à nossa realidade. Para isso, primeiramente, deve-se superar a vergonha das nossas raízes, aprender com as culturas que aqui existiam, as quais não tem nada de “bárbaras” e pensar projetos políticos que se constituam a partir da concretude e especificidade local. Nesse sentido, vejamos o seguinte trecho do pensador cubano:

*Y el buen gobernante en América no es el que sabe cómo se gobierna el alemán o el francés, sino el que sabe con qué elementos está hecho su país, y cómo puede ir guiándolos en junto, para llegar, por métodos e instituciones nacidas del país mismo, a aquel estado apetecible donde cada hombre se conoce y ejerce, y disfrutan todos de la abundancia que la Naturaleza puso para todos en el pueblo que fecundan con su trabajo y defienden con sus vidas. El gobierno ha de nacer del país. El espíritu del gobierno ha de ser el del país. La forma del gobierno ha de avenirse a la constitución propia del país. El gobierno no es más que el equilibrio de los elementos naturales del país. Por eso el libro importado ha sido vencido en América por el hombre natural. Los hombres naturales han vencido a los letrados artificiales. El mestizo autóctono ha vencido al criollo exótico. No hay batalla entre la civilización y la barbarie, sino entre la falsa erudición y la*

---

3 MARTÍ, José. **Nuestra América**. 3ª ed. Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho, 2005, p. 31.

*naturaleza.*<sup>4</sup>

A crítica *martiniana*, expõe, portanto, os limites do pensamento colonizado das elites crioulas com a suas soluções importadas, bem como da pseudo dicotomia entre “civilização e barbárie”, a qual serviu para justificar a conquista violenta dos povos originários e negar as suas organizações sociopolíticas, os seus conhecimentos - astronômicos, matemáticos, agrônômicos, medicinais, etc. -, ou seja, todas as suas sabedorias ancestrais e toda a diversidade cosmológica que aqui existia.

Nessa linha, o pensador se pergunta e questiona o papel do ensino e das universidades em *Nuestra América*, as quais preferem conhecer, por exemplo, o pensamento helênico e suas instituições e pouco conhecem os fatores culturais, sociais, econômicos, políticos e históricos e filosóficos do seu povo. Para ele os governos locais, precisam, sobretudo, conhecer o seu povo e os fatores reais que o formam para pensar projetos de governo que realmente resolvam as mazelas e problemas aqui existentes.<sup>5</sup>

Nesse ponto, deve-se salientar, também, que a experiência vivida por José Martí nos Estados Unidos da América lhe permitiu vislumbrar, haja vista o contexto que estava inserido, que as metrópoles europeias já não eram o principal perigo, mas sim o nosso “vizinho” e “irmão” do norte, representado metaforicamente pela ideia de um vizinho de sete léguas, ou seja, já naquele tempo propôs uma crítica contundente ao imperialismo *yankee* e os perigos que ele representaria ao demais países recém independentizados das metrópoles europeias. Desse modo, essa obra do pensador cubano, complexa e contundente

---

4 Ibid., p. 33.

5 Nessa linha, vejamos: *¿Cómo han de salir de las universidades los gobernantes, si no hay universidad en América donde se enseñe lo rudimentario del arte del gobierno, que es el análisis de los elementos peculiares de los pueblos de América? A adivinar salen los jóvenes al mundo, con antiparras yanquis o francesas, y aspiran a dirigir un pueblo que no conocen. (...) Resolver el problema después de conocer sus elementos, es más fácil que resolver el problema sin conocerlos. Viene el hombre natural, indignado y fuerte, y derriba la justicia acumulada de los libros, porque no se la administra en acuerdo con las necesidades patentes del país. Conocer es resolver. Conocer el país, y gobernarlo conforme al conocimiento, es el único modo de librarlo de tiranías. La universidad europea ha de ceder a la universidad americana. La historia de América, de los incas acá, ha de enseñarse al dedillo, aunque no se enseñe la de los arcontes de Grecia. Nuestra Grecia es preferible a la Grecia que no es nuestra. Nos es más necesaria. Los políticos nacionales han de reemplazar a los políticos exóticos. Injértese en nuestras repúblicas el mundo; pero el tronco ha de ser el de nuestras repúblicas. Y calle el pedante vencido; que no hay patria en que pueda tener el hombre más orgullo que en nuestras dolorosas repúblicas americanas.*

Ibid., pp.33-34.

apresenta uma preocupação constante com um projeto político latino-americano, marcado por um “homem novo”, uma “academia que discuta temas viáveis” e que construa um pensamento que seja plenamente americano e transformador.

Além da sua obra *Nuestra América*, em diversos momentos esse autor se preocupou com temáticas relacionadas à práxis educacional, instrução acadêmica, universidade pública, cultura e pensamento sociopolítico. Nesse sentido, interessa trazer à baila, haja vista a sua atualidade e pertinência, para a proposta aqui apresentada, a seguinte definição desse autor no tocante à educação popular:

**(...) II. Educación popular no quiere decir exclusivamente educación de la clase pobre; sino que todas las clases de la nación, que es lo mismo que el pueblo, sean bien educadas. Así como no hay ninguna razón para que el rico se eduque, y el pobre no, ¿qué razón hay para que se eduque el pobre, y no el rico? Todos son iguales. (...)**

V. Al venir a la tierra, todo hombre tiene derecho a que se le eduque, y después, en pago, el deber de contribuir a la educación de los demás.

(...) El mejor modo de defender nuestros derechos, es conocerlos bien; así se tiene fe y fuerza: toda nación será infeliz en tanto que no eduque a todos sus hijos. Un pueblo de hombres educados será siempre un pueblo de hombres libres. **La educación es el único medio de salvarse de la esclavitud. Tan repugnante es un pueblo que es esclavo de hombres de otro pueblo, como esclavo de hombres de sí mismo.**<sup>6</sup>

Como se pode observar o direito à educação é central no pensamento de Martí, quem em diversos momentos escreveu sobre o tema, sendo que já nos fins do século XIX defendia uma Educação Popular, a qual, segundo o autor, deve ser entendida não apenas como a educação da classe pobre, mas sim no sentido de uma universalização da educação a todos os membros da sociedade, isto é, a educação não como privilégio das elites, mas como direito. Sua proposta é revolucionária, pois propõe uma ruptura com aquilo que historicamente caracterizou e ainda caracteriza a educação em boa parte dos países da América, com exceção de Cuba, a qual tende a ser vista a partir de um viés meritocrático que exclui boa parte da população do acesso ao conhecimento universitário.

Sobre isso, deve-se mencionar o artigo de Martí intitulado *La Universidad de los Pobres*, escrito em Nova York em 1890. Nesse e em outros textos *martinianos*, há uma

---

<sup>6</sup> MARTÍ, Jose. **Educación Popular**. In: BOLÍVAR, Omaira e DAMIANI. **Pensamiento Pedagógico Emancipador Latinoamericano**. Caracas: Universidad Bolivariana de Venezuela, 2007, p. 108.

crítica ferrenha aos modelos educacionais vigentes, seu autoritarismo disciplinar e a defesa de uma nova práxis educacional baseada na liberdade e autonomia dos educandos a partir da co-construção com um educador humanista. Nesse sentido, utilizava como exemplo a experiência da Escola Livre de Chantanqua:

*Pero hay una escuela que no se anuncia en los diarios (...) Cocinando, enseña a cocinar. Andando, enseña a andar. Retratando, enseña a retratar. Enseña a asar papas, y a medir las ondas de la luz. Es la escuela libre de Chantanqua, que en verano abre sus alamedas, su templo de filosofía, sus cátedras ambulantes, su lago y su anfiteatro silvestre a cuanto, por los centavos que caben en un puño de mujer, quieren ir a vivir en aquellas casas pintorescas, y a estudiar, recordar y enseñar, o gimnasia, o comercio, o habilidades caseras, o pintura o música. Allí no hay más matrícula que la voluntad, ni más lista que el afán de saber, ni más obligación que la de la buena crianza. Es la universidad del pueblo, abierta en el seno de la naturaleza. Mucho hombre, y mucha mujer, cuando quieren decir "madre, dicen "Chantanqua".<sup>7</sup>*

A experiência da Escola Livre de Chantanqua, retrata bem a proposta político-pedagógica martiniana, na qual há uma valorização dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, do contexto/ambiente em que ocorrem, isto é, da realidade concreta que os circunda e, sobretudo, do papel transformador da educação. Desse modo, ainda que de maneira breve, esperamos ao menos ter pontuado alguns pontos importantes da vasta obra desse pensador cubano, cuja atualidade, mesmo após mais de um século, continua pertinente e necessária para aqueles que se propõe a questionar os modelos educativos vigentes em *Nuestra América*.

### **III – OS APORTES DE JOSÉ CARLOS MARIÁTEGUI PARA UM PROJETO EDUCACIONAL LIBERTADOR INDO-AMERICANO**

Dando continuidade aquilo que entendemos por um pensamento pedagógico libertador latino-americano, nos interessa apresentar algumas reflexões e proposições do peruano José Carlos Mariátegui, quem no início do século XX, da mesma forma que José Martí, possuía uma preocupação profunda com os problemas latino-americanos, sua história colonial e os caminhos desafiantes a serem trilhados pelos nascentes estados

---

7 Ibid., p. 116.

nacionais após a independência. Além disso, as suas teorizações ganham notoriedade e ineditismo pela defesa do materialismo histórico e, sobretudo, pela sua aplicação enquanto método para a análise da realidade econômico-política dos países americanos.

No entanto, para este estudo, o que mais interessa é demonstrar a profunda preocupação do pensador peruano com as questões educacionais<sup>8</sup> e, principalmente, com a grave situação das populações indígenas em nosso continente, senão vejamos:

O balanço do primeiro século da república se fecha, no que diz respeito à educação pública, com um enorme passivo. O problema do analfabetismo indígena está quase intacto. O Estado até hoje não consegue difundir a escola em todo o território da república. (...) O problema do analfabetismo do índio termina sendo, finalmente, um problema muito maior, que ultrapassa o marco restrito de um plano simplesmente pedagógico. A cada dia mais se comprova que alfabetizar não é educar. A escola elementar não redime o índio moral e socialmente. O primeiro passo para a sua redenção tem que ser o de abolir a sua servidão.<sup>9</sup>

Nesse aspecto, além de partir de um viés materialista profundamente crítico ao colonialismo europeu, verifica-se uma avaliação histórica importante sobre os limites dos processos de independência e de formação nacional, os quais não realizaram rupturas estruturais em relação as temáticas educacionais - no tocante a matriz “aristocrática” - que excluía boa parte da população, em especial, as populações indígenas. Nesse aspecto, vejamos o que aduz Mariátegui:

*La educación nacional, por consiguiente, no tiene un espíritu nacional: tiene más bien un espíritu colonial y colonizador. Cuando en sus programas de instrucción pública el Estado se refiere a los indios, no se refiere a ellos como a peruanos iguales a todos los demás. Los considera como una raza inferior. La república no se diferencia en este terreno del Virreinato.*

*España nos legó, de otro lado, un sentido aristocrático y un concepto eclesiástico y literario de la enseñanza. Dentro de este concepto, que cerraba las puertas de la Universidad a los mestizos, la cultura era un privilegio de casta. El pueblo no tenía derecho a la instrucción. La enseñanza tenía por objeto formar clérigos y doctores.*

*La revolución de la Independencia, alimentada de ideología jacobina, produjo*

---

8 Nesse sentido, Luiz Bernardo Pericás aduz que: O autor de *Sete ensaios de interpretação da realidade peruana* sempre demonstrou especial interesse na educação dos trabalhadores, não só pelo aspecto da construção de uma efetiva democracia na nação andina, mas também como forma de possibilitar a ação consciente das massas populares na luta pelo socialismo. Ainda que assumidamente antiacadêmico, Mariátegui preocupou-se constantemente com a questão do ensino público. MARIÁTEGUI, José Carlos. **Mariátegui sobre educação**. Seleção de textos e tradução de Luiz Bernardo Pericás. - São Paulo: Xamã, 2007, p. 9.

9 MARIÁTEGUI, José Carlos. **Sete Ensaios de Interpretação da Realidade Peruana**. Trad. Felipe José Lindoso. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular/Clacso, 2008, pp. 160-161.

*temporalmente la adopción de principios igualitarios. Pero este igualitarismo verbal no tenía en mira, realmente, sino al criollo. Ignoraba al indio. La república, además, nació en la miseria. No podía permitirse el lujo de una amplia política educacional.<sup>10</sup>*

Como se pode observar a citação supra desvela uma característica crucial da educação nos países americanos, isto é, o seu perfil aristocrático-conservador que nega a sua própria cultura ao mimetizar irrestritamente modelos metropolitanos e/ou imperiais. Quase um século depois, tal característica, não foi superada em boa parte do continente, já que depois da independência o modelo econômico hegemônico apenas aprimorou os seus mecanismos de dominação e ampliou a sua influência e colonização cultural em nossas repúblicas.

*La herencia española no era exclusivamente una herencia psicológica e intelectual. Era, ante todo, una herencia económica y social. El privilegio de la educación persistía por la simple razón de que persistía el privilegio de la riqueza y la casta. El concepto aristocrático y literario de la educación correspondía absolutamente a un régimen y a una economía feudal, La revolución de la independencia no había liquidado en el Perú este régimen y esta economía. No podía, por ende, haber cancelado sus ideas peculiares sobre la enseñanza.<sup>11</sup>*

Desse modo, a escolha deste autor se deve, sobretudo, pela importância e pertinência das suas reflexões para com a proposta aqui apresentada, uma vez que o seu escritos, refletem uma posição comprometida com as lutas de libertação em nosso continente, a partir de uma perspectiva anti-imperialista, que busca a superação do modelo capitalista através da construção de uma sociedade socialista indo-americana: *No es posible democratizarla enseñanza de un país sin democratizar su economía y sin democratizar, por ende, su superestructura política. En un pueblo que cumple conscientemente su proceso histórico, la reorganización de la enseñanza tiene que estar dirigida por sus propios hombres.<sup>12</sup>*

---

10 MARIÁTEGUI, José Carlos. **El Proceso de Instrucción Pública**. BOLÍVAR, Omaira e DAMIANI. **Pensamiento Pedagógico Emancipador Latinoamericano**. Caracas: Universidad Bolivariana de Venezuela, 2007, pp. 146-147.

11 MARIÁTEGUI, José Carlos. **El Proceso de Instrucción Pública**. BOLÍVAR, Omaira e DAMIANI. **Pensamiento Pedagógico Emancipador Latinoamericano**. Caracas: Universidad Bolivariana de Venezuela, 2007, pp. 147-148.

12 MARIÁTEGUI, José Carlos. **Sete Ensaios de Interpretação da Realidade Peruana**. Trad. Felipe José Lindoso. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular/Clacso, 2008, p. 155.



A problemática educacional, em Mariátegui, não é algo específico e limitado ao campo pedagógico, pelo contrário se trata de um fenômeno econômico e social, no qual a crítica ao sistema capitalista e a civilização industrial não pode deixar de estar presente, seja para compreender os problemas atuais e históricos, como para superá-los com algo realmente novo.<sup>13</sup> Como referimos, portanto, não se trata apenas de uma questão que pode ser pensada de forma isolada, por meio de teorias e métodos desvinculados da materialidade da vida. Ou seja, para a sua verdadeira compreensão, as questões políticas, econômicas e culturais que marcam a história das sociedades colonizadas são cruciais, sobretudo, para a realização de projetos educacionais transformadores em nosso continente, os quais devem ser construídos pela própria sociedade latino-americana e não por especialistas estrangeiros vinculados a organismos internacionais, que aplicam seu receituário por todo planeta, sem contudo, preocupar-se com a nossa historicidade e realidade específica.

No que se refere especificamente à realidade da educação universitária, seu histórico, objetivos e características o *Amauta*<sup>14</sup> realiza uma crítica severa, demonstrando os interesses econômico-ideológicos presentes na estrutura universitária peruana e sua forte tendência burocratizante, críticas que, como se poderá ver a seguir, continuam plenamente válidas se formos verificar as universidades nos dias atuais:

Convertido o ensino universitário em um privilégio do dinheiro, quando não da casta, ou pelo menos de uma categoria social absolutamente ligada aos interesses de uma ou de outra, as universidades tiveram inevitavelmente uma tendência para

---

13 Mariátegui refere que: O problema da educação não pode ser bem compreendido se não for considerado como um problema econômico e social. O erro de muitos reformadores residiu em seu método abstratamente idealista, em sua doutrina exclusivamente pedagógica. Seus projetos ignoram a íntima engrenagem que há entre economia e a educação e pretenderam modificar esta sem conhecer as leis daquela. Consequentemente, não conseguiram reformar nada senão na medida em que as leis econômicas e sociais permitiram. O debate entre clássicos e modernos no ensino não esteve menos regido pelo desenvolvimento capitalista que o debate entre conservadores e liberais na política. Os programas e os sistemas de educação pública dependeram dos interesses da economia burguesa. A orientação realista ou moderna, por exemplo, foi imposta, antes de tudo, pelas necessidades do industrialismo. Não sem motivo, o industrialismo é o fenômeno peculiar e substantivo desta civilização que, dominada por suas consequências, exige da escola mais técnicos que ideólogos e mais engenheiros que reitores. Quando Rabindranath Tagore, olhando a civilização capitalista com seus olhos orientais, dá-se conta de que esta fez do homem um escravo da máquina, não chega a uma conclusão exagerada. MARIÁTEGUI, José Carlos. **Mariátegui sobre educação**. Seleção de textos e tradução de Luiz Bernardo Pericás. - São Paulo: Xamã, 2007, p. 65.

14 *Amauta* era o nome da revista dirigida por José Carlos Mariátegui, bem como o apelido pelo qual seus admiradores o chamavam. Essa palavra de origem quéchua – Amawta – significava “sábio” ou “mestre”, sendo que no período incaico denominava os educadores das Casas do Saber – Yachaywasi.

a burocratização acadêmica. (...) O objetivo das universidades parecia ser principalmente, o de prover doutores e rábulas para a classe dominante. O desenvolvimento incipiente e o mísero alcance da educação pública fechavam os graus superiores do ensino para as classes pobres (O próprio ensino elementar não chegava – como ainda não chega agora – senão a uma parte do povo). As universidades, açambarcadas intelectual e materialmente por uma casta geralmente desprovida do impulso criador, não podiam nem mesmo aspirar a uma função mais alta de formação e seleção de capacidades. Sua burocratização as conduzia, de modo fatal, ao empobrecimento espiritual e científico.<sup>15</sup>

Nesse sentido, interessa mencionar que as contundentes críticas de Mariátegui não eram apenas teóricas, uma vez que na sua biografia e militância sempre esteve engajado na transformação da realidade a partir de ações concretas. Prova cabal disso é o fato de que ao longo dos efervescentes anos vinte do século passado, ele participou nas lutas promovidas pelo movimento estudantil, sendo peça fundamental para a sua imbricação com o movimento operário e, sobretudo, na construção das “universidades populares peruanas”<sup>16</sup>, as quais romperam os muros elitistas das instituições de ensino, a fim de realizar uma experiência concreta de ensino-aprendizagem com os trabalhadores que superasse o academicismo e o debate entre liberais e conservadores, em cuja polarização jamais se questionava as verdadeiras raízes do problema educacional, isto é, o sistema econômico excludente e injusto que segregava determinada classe.<sup>17</sup>

Com o aparecimento de uma corrente socialista e o aparecimento de uma consciência de classe no proletariado urbano, passa a intervir no debate um novo fator que modifica substancialmente seus termos. A fundação das universidades

---

15 MARIÁTEGUI, José Carlos. **Sete Ensaios de Interpretação da Realidade Peruana**. Trad. Felipe José Lindoso. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular/Clacso, 2008, p. 136.

16 Para uma análise do interessante e fecundo projeto de “Universidades Populares Gonzáles Prada”, ver: CÚNEO, Dardo. **La Reforma Universitaria**. 2ª ed. Caracas: Biblioteca Ayacucho, 1988.

17 Nessa senda, o seguinte trecho sintetiza bem o modelo educacional hegemônico e a necessidade da sua superação: O ensino, no regime demo-burguês, caracteriza-se, sobretudo, como um ensino classista. A escola burguesa distingue e separa as crianças em duas classes diferentes. A criança proletária, qualquer que seja sua capacidade, não tem praticamente direito, na escola burguesa, senão uma instrução elementar. A criança burguesa, por outro lado, também qualquer que seja sua capacidade, tem direito à instrução secundária e superior. O ensino neste regime não serve, portanto, em nenhum modo, para a seleção dos melhores. De um lado, sufoca ou ignora todas as inteligências da classe pobre; de outro lado, cultiva e diploma todas as mediocridades das classes ricas. O filho de um rico recente ou antigo pode conquistar, por microcéfalo e insólito que seja, os graus e os títulos da ciência oficial que mais lhe convenham ou lhe atraíam.

Esta desigualdade, esta injustiça – que não é nada mais que um reflexo e uma consequência, no mundo do ensino, da desigualdade e da injustiça vigentes no mundo da economia – foram denunciadas e condenadas, antes de tudo, por aqueles que combatem a ordem econômica e burguesa em nome de uma nova ordem. MARIÁTEGUI, José Carlos. **Mariátegui sobre educação**. Seleção de textos e tradução de Luiz Bernardo Pericás. - São Paulo: Xamã, 2007, pp. 75-76.

populares “Gonzáles Prada”, a adesão da juventude universitária ao princípio da socialização da cultura, a ascensão de um novo ideário educacional entre professores, etc. interrompem definitivamente o diálogo erudito e acadêmico entre o espírito democrático e liberal burguês e o espírito latifundiário e aristocrático.<sup>18</sup>

O papel de Mariátegui nas “universidades populares” é crucial, já que além de ser um dos idealizadores do projeto, chegou a dirigir uma delas e influenciar as suas propostas político-pedagógicas. Tudo isso em um contexto de extrema repressão política, na qual a perseguição dos militantes e ativistas esquerda tornou-se rotina. Infelizmente, as ações repressivas culminaram no fechamento dessas propostas inovadoras e destruição de boa parte do seu acervo bibliográfico.

Pode se ver que a importância de construir uma nova práxis educacional esteve presente ao longo de toda a sua vida. Para isso, contudo, não haveria como desvinculá-lo das questões estruturais do nosso sistema econômico-político, baseada na separação classista entre ricos e pobres, pois: *“em Nossa América, como na Europa e como nos Estados Unidos, o ensino obedece aos interesses da ordem social e econômica (...) A cultura é, na Nossa América, um privilégio da burguesia ainda mais absoluto que na Europa”*.<sup>19</sup>

A radicalidade e importância das suas reflexões em defesa da superação da realidade injusta através da construção de uma “nova ordem social” - socialismo indo-americano -, que ao democratizar o acesso à educação<sup>20</sup> possibilitaria o surgimento de um “homem novo”, assumem, portanto, destaque para a proposta aqui esboçada já que, como ele bem refere:

A história contemporânea oferece, entretanto, muitas evidências de que a escola única não surgirá a não ser numa nova ordem social. E de que, enquanto a burguesia conservar suas atuais posições no poder, igualmente as conservará no ensino.

A burguesia não se renderá nunca às eloquentes razões morais dos educadores e dos pensadores da democracia. Uma igualdade que não existe no plano da

---

18 MARIÁTEGUI, José Carlos. **Sete Ensaios de Interpretação da Realidade Peruana**. Trad. Felipe José Lindoso. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular/Clacso, 2008, p. 160.

19 MARIÁTEGUI, José Carlos. **Mariátegui sobre educação**. Seleção de textos e tradução de Luiz Bernardo Pericás. - São Paulo: Xamã, 2007, p. 78.

20 Segundo o autor “A ideia democrática não permite manter na sociedade compartimentos estanques, castas. Os indivíduos são livres e iguais e todos têm o mesmo direito a se desenvolver mediante a cultura. As crianças devem, portanto, intrinsecamente juntas na escola comunal; não devem haver escolas de ricos e escolas de pobres. Ibid., pp. 76-77.

economia e da política não pode tampouco existir no plano da cultura.<sup>21</sup>

#### IV – O LEGADO LIBERTADOR DE PAULO FREIRE

Para finalizar o resgate histórico do pensamento pedagógico libertador latino-americano, não poderia faltar aquele que, para muitos, é o mais importante pedagogo do século XX, isto é, o atual patrono da educação brasileira Paulo Freire, cuja vasta obra sobre temas vinculados à *práxis educacional* influenciaram e motivaram o autor do presente adentrar no mundo acadêmico, engajar-se na assessoria jurídica popular e comprometer-se com as lutas e pautas dos movimentos sociais que lutam pela transformação política da nossa sociedade.

Entretanto, haja vista os limites do presente texto, não poderemos adentrar e aprofundar mais especificamente toda a obra do pensador pernambucano, mas apenas iremos pontuar alguns aspectos que nos parecem fundamentais para o debate ora proposto, em especial, a partir da obra que o consagrou e que o divulgou internacionalmente: a *Pedagogia do Oprimido*<sup>22</sup>, entendida aqui como:

Aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará.<sup>23</sup>

Como se pode verificar, a sua *Pedagogia do Oprimido* tem profunda vinculação com a temática abordada neste texto, pois apresenta um forte conteúdo filosófico-político sobre os diversos aspectos da dialética opressor-oprimido, sendo peça fundamental para compreender a sua complexidade e desafios. Além disso, já na epígrafe do livro, o autor brasileiro, demarca uma posição ideológica concreta em defesa das vítimas do sistema, pois dedica o livro “*Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas sobretudo, com eles lutam*”.<sup>24</sup>

Nessa linha, sua obra busca desvelar a tendência opressora do modelo

---

21 Ibid., p. 78.

22 Freire, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 43ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

23 Ibid., p. 34.

24 Ibid., p. 23.

civilizacional em que estamos inseridos, sem, contudo, cair num determinismo e/ou conformismo sobre a dura realidade dos nossos países, pelo contrário algo que sempre caracterizou seus textos foi a profunda criticidade e ao mesmo tempo esperança para com a humanidade, pois o processo pedagógico estaria fundado numa vocação humanizadora: “Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada”.<sup>25</sup>

A incompletude humana, vista através de uma perspectiva processual, histórica e contextual, ou seja, a partir do próprio processo dialético entre humanização e desumanização, resgata, sobretudo, a capacidade humana de lutar e transformar a realidade opressora que nos circunda e forma. Desse modo, a proposta freiriana permite, também, entender a capacidade humana de libertar-se a si e aos demais em busca do “Ser-mais”, tarefa que não pode ocorrer individualmente, mas sim em comunhão, pois, segundo Freire, se trata de uma verdadeira revolução cultural promovida pelos próprios oprimidos, ou melhor, trata-se: da grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores. Estes, que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu poder, não podem ter, este poder, a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmos.<sup>26</sup>

Como se pode ver Paulo Freire propõe uma ação radical, na qual a educação deve ser pensada como elemento problematizador<sup>27</sup> da realidade, isto é, numa perspectiva crítica, desveladora e conscientizante. Nesse ponto, a práxis educacional que se propõe libertadora e transformadora deve basear-se no método dialógico, o qual supera a ideia presente no conceito de “a-luno” (sem luz) típica da concepção bancária, já que “(...) ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.<sup>28</sup>

Outra categoria freiriana importante é a de “concepção bancária”<sup>29</sup>, típica do

---

25 Ibid., p. 32.

26 Ibid., pp. 32-33.

27Nesse sentido: A educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham. Ibid., p. 82

28Ibid., p. 79.

29 Sobre ela Freire aduz o seguinte: Na concepção “bancária” que estamos criticando, para a qual a educação

modelo educacional hegemônico opressor que castra as possibilidades criativas e transformadoras da nossa juventude, a qual tende a ser vista como meros objetos ao longo do processo educativo negando à humanidade sua incompletude e, principalmente, a sua historicidade constituinte, já que:

A concepção e a prática “bancárias”, imobilistas, “fixistas”, terminam por desconhecer os homens como seres históricos, enquanto a problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens. Por isto mesmo é que os reconhece como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade, que sendo histórica também, é igualmente inacabada. Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um que- fazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade. Desta maneira, a educação se re- faz constantemente na práxis. Para ser tem que estar sendo.<sup>30</sup>

Diante disso, a proposta metodológica assumida por Paulo Freire, enquanto ação dialógica se propõe a ser uma ação cultural que não incida opressivamente sobre os educandos, superando o viés dominador típico das ações antidialógicas – que constituem os métodos pedagógicos tradicionais -, marcadas por sua tendência de conquista, divisão, manipulação e invasão cultural.

## V- CONSIDERAÇÕES FINAIS

De maneira breve e simples, esperamos ter esboçado alguns elementos que entendemos que devem ser resgatados desses três intelectuais latino-americanos, os quais em nossa opinião são baluartes daquilo que denominamos de pensamento pedagógico

---

é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da “cultura do silêncio”, a “educação” “bancária” mantém e estimula a contradição. Daí, então, que nela: a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados; b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição; g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador; h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele; i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar- se às determinações daquele; j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos. Ibid., pp. 67-68.

30Ibid., p. 83-84.

libertador latino-americano.

Um cubano, um peruano e um brasileiro que marcaram e influenciaram o seu tempo através de sua práxis transformadora. Sem dúvida foram homens que se entregaram de corpo e alma em defesa daquilo que acreditavam, isto é, um mundo e uma humanidade socialista, na qual as opressões fossem superadas. Todos eles viram e defenderam a educação como o principal instrumento de conscientização humana, bem como como possibilidade concreta de revolucionar a humanidade.

Seus escritos e reflexões fazem parte de uma história que tende a ser negada e encoberta pelo pensamento hegemônico, mas que estão vivas e latentes naqueles que se propõem: a nadar contracorrente; naqueles que assumem um compromisso ético em defesa dos oprimidos; que ainda creem na possibilidade transformadora da práxis educativa e, sobretudo, na libertação humana rumo ao socialismo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFIAS

- BOLÍVAR, Omaira e DAMIANI. **Pensamiento Pedagógico Emancipador Latinoamericano**. Caracas: Universidad Bolivariana de Venezuela, 2007;
- CÚNEO, Dardo. **La Reforma Universitaria**. 2ª ed. Caracas: Biblioteca Ayacucho, 1988;
- FREIRE, Paulo. **El grito manso**. México: Siglo XXI, 2003;
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 43ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005;
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996;
- MARTÍ, José. **Nuestra América**. 3ª ed. Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho, 2005;
- MARTÍ, José. **Obras escogidas**. 1º tomo. Centro de Estudios Martinianos. La Habana: Editora Política, 1992.
- MARIÁTEGUI, José Carlos. **Mariátegui sobre educação**. Seleção de textos e tradução de Luiz Bernardo Pericás. - São Paulo: Xamã, 2007;
- MARIÁTEGUI, José Carlos. **Sete Ensaios de Interpretação da Realidade Peruana**. Trad. Felipe José Lindoso. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular/Clacso, 2008.