

UNIVERSIDADE DE VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Cheron Zanini Moretti

**EDUCAÇÃO POPULAR EM JOSÉ MARTÍ E NO MOVIMENTO INDÍGENA DE
CHIAPAS: A INSURGÊNCIA COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO DA
PEDAGOGIA LATINO-AMERICANA**

São Leopoldo

2008

Cheron Zanini Moretti

**EDUCAÇÃO POPULAR EM JOSÉ MARTÍ E NO MOVIMENTO INDÍGENA DE
CHIAPAS: A INSURGÊNCIA COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO DA
PEDAGOGIA LATINO-AMERICANA**

**Dissertação apresentada à Universidade do Vale do
Rio dos Sinos/UNISINOS como requisito parcial para
titulação de Mestre no Programa de Pós-Graduação
em Educação.**

Orientador: Prof. Dr. Danilo Romeu Streck

São Leopoldo

2008

Cheron Zanini Moretti

EDUCAÇÃO POPULAR EM JOSÉ MARTÍ E NO MOVIMENTO INDÍGENA DE
CHIAPAS: A INSURGÊNCIA COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO DA
PEDAGOGIA LATINO-AMERICANA

Dissertação apresentada à Universidade do Vale do Rio
dos Sinos/UNISINOS como requisito parcial para
titulação de Mestre no Programa de Pós-Graduação em
Educação.

Aprovado em 22 de fevereiro de 2008.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Danilo Romeu Streck (Orientador) – UNISINOS

Prof. Dr. Luis Augusto Passos – UFMT

Profa. Dra. Edla Eggert – UNISINOS

Dedico esta pesquisa:

A todas as mulheres e a todos os homens que
caminham muito durante a noite para que o
amanhã se transforme e seja diferente, melhor
e justo.

A todas e a todos que acreditam na construção
de “outro mundo possível”.

Agradeço...

À minha mãe e ao meu pai por, desde muito cedo, terem me incentivado a “desafinar o coro dos contentes”, com todo o seu amor e sua compreensão; pelas audições martianas e zapatistas e as leituras nas tardes e nas madrugadas de janeiro.

Ao Marco Aurélio pelo incentivo, cumplicidade e carinho de quem compartilha muitos sonhos realizáveis.

Aos meus camaradas Nivaldo, Ralfe e Daniel pelos anos de militância.

Aos colegas de Linha de Pesquisa IV, em especial à Lucineide e ao Cristóvão, pelo belo encontro de idéias e de compromissos; e à Aline pela militância estudantil.

Aos colegas de curso, em especial à Eliane Gheno, Eliene Amorim, Janilson e Francisco Domingos, pessoas que desde o início compartilharam comigo angústias e alegrias.

Um especial (e maior) agradecimento ao professor Danilo Streck pela paciência, pela confiança, pelo carinho, pelo respeito e pelas oportunidades. Agradeço por todos estes anos de partilha de saberes.

Está errada a educação que não reconhece na justa raiva, na raiva que protesta contra as injustiças, contra a deslealdade, contra o desamor, contra a exploração e a violência um papel altamente formador. O que a raiva não pode é, perdendo os limites que a confirmam, perder-se em raivosidade que corre sempre o risco de alongar em odiosidade.

Paulo Freire (1996, p. 45).

RESUMO

A presente dissertação trata da *insurgência como princípio educativo* da pedagogia latino-americana. Para tanto, recorreremos à categoria *experiência*, proposta por E. P. Thompson, para dialogar com o processo de independência cubana, do final do século XIX, conduzido por José Martí, e com o original movimento indígena de Chiapas, sobretudo os zapatistas, que emergiu no final do século XX. Entendemos *princípio educativo* como uma exigência que surge, emerge da existência e está relacionada com o movimento da e na transformação dos sujeitos no processo de luta social e política. Para a realização da pesquisa selecionamos alguns documentos, como cartas, comunicados, artigos, discursos e declarações dos zapatistas e de José Martí. Como proposta de metodologia utilizamos a análise e interpretação de seus conteúdos. Além disto, propusemos uma aproximação da História com a Educação dialogando com o vanguardismo martiano, a rebeldia zapatista e a boniteza freireana, compreendendo os espaços dos movimentos sociais como “um campo aberto de possibilidades” em educação contra um discurso determinista da história que, despolitizando a educação, a reduz a mero treinamento. As discussões realizadas conduziram à compreensão de insurgência. Esta não foi tratada exclusivamente como forma de luta, mas como um processo pedagógico/político/organizativo que se encontra no horizonte dos movimentos de resistência. Isto nos faz acreditar que a rebeldia tem de ser educada no cotidiano através de um programa (demandas e pautas de lutas intencionadas e propositivas) para a transição à sociedade que se deseja. Observamos a coerência das duas experiências com o seu tempo histórico e a sua proposta de educação crítica. Nela, a prática aparece como ponto de partida para a contribuição da passagem de uma participação ativa para uma participação consciente, ou seja, faz-se da experiência vivida uma experiência modificada. Além disso, a educação popular poderá se (re)inventar ou se (re)construir na dinâmica da sociedade organizada a partir do diálogo com as demandas e as necessidades locais com a perspectiva de as lutas tomarem maiores dimensões. Entendemos que em José Martí e no movimento indígena de Chiapas a pedagogia latino-americana se constitui a partir das muitas pedagogias. Cabem nelas a esperança, a dignidade, a liberdade, a autonomia, a resistência e a insurgência, conforme pudemos abordar nos capítulos desta dissertação.

Palavras-Chave: insurgência; princípio educativo; educação popular; José Martí; zapatistas.

ABSTRACT

This thesis discusses *insurgency as an educational principle* in Latin American pedagogy. It does so using the concept of *experience* proposed by E. P. Thompson and establishes a dialog with the process of Cuba's independence led by José Martí by the end of the 19th century and with the original indigenous movement in Chiapas, mainly the Zapatists, that emerged at the end of the 20th century. The author understands *educational principle* as a demand that emerges from existence and is related to the movement of and in the transformation of subjects in the process of social and political struggle. The research is based on a selection of documents, such as letters, communiqués, articles, speeches and declarations by the Zapatists and José Martí. The methodology consists of the analysis and interpretation of their contents. The author also establishes a relation between History and Education through a dialog with Martí's vanguardism, the Zapatist rebelliousness and the Freirean beauty. She understands the spaces of the social movements as "an open field of possibilities" in education, in contrast with a deterministic view of history which, by depoliticizing education, reduces it to mere training. This dialog leads to an understanding of the concept of insurgency that does not see it exclusively as a form of struggle, but as a pedagogical/political/organizational process within the horizon of the movements of resistance. This means that rebelliousness must be educated in daily life through a program (intentional and propositional demands and struggles) for the transition to another society. The author describes the consistency of the two experiences with their historical periods and their proposals of a critical education. In this view practice appears as a starting point for the transition from an active to a conscious participation. This means that lived experience becomes a changed experience. Furthermore, popular education may (re)invent or (re)construct itself in the dynamics of society on the basis of a dialog with the local demands and needs, with the prospect that the struggles acquire a larger dimension. In José Martí and in the indigenous movement of Chiapas Latin American pedagogy is constituted from many pedagogies. It has room for hope, dignity, freedom, autonomy, resistance and insurgency, as discussed in the thesis' various chapters.

Keywords: insurgency; educational principle; popular education, José Martí; Zapatists.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AE – Articulação de Esquerda
- ALBA – Alternativa Bolivariana para as Américas
- ALCA – Área de Livre Comércio das Américas
- BAZ – Base de Apoio Zapatista
- BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
- BM – Banco Mundial
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CCRI-CG do EZLN – Comitê Clandestino Revolucionário Indígena-Comando Geral do Exército Zapatista de Libertação Nacional
- CLACSO – Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais
- COCOPA – Comissão de Concórdia e Pacificação
- DALCEH – Diretório Acadêmico Linho Cânhamo de Estudantes de História
- DCE – Diretório Central de Estudantes
- DS – Democracia Socialista
- EP – Educação Popular
- EU – União Européia
- EUA – Estados Unidos da América
- EZLN – Exército Zapatista de Libertação Nacional
- FEMEH – Federação do Movimento Estudantil de História
- FZLN – Frente Zapatista de Libertação Nacional
- FMA – Fórum Mundial de Alternativas
- FME – Fórum Mundial de Educação
- FMI – Fundo Monetário Internacional
- FS – Força Socialista
- FSM – Fórum Social Mundial
- G8 – Grupo dos 8 países
- JBG – Juntas de Bom Governo
- LASA – Latin American Studies Association
- LR – Liberdade e Revolução

MAREZ – Municípios Autônomos Rebeldes Zapatistas
ME – Movimento Estudantil
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MTD – Movimento dos Trabalhadores Desempregados
MUS – Movimento de Unidade Socialista
NAFTA – North American Free Trade Agreement
OIT – Organização Internacional do Trabalho
OMC – Organização Mundial do Comércio
ONG – Organização Não Governamental
OP – Orçamento Participativo
PCT – Programa Coletivos de Trabalho
PSOL – Partido Socialismo e Liberdade
PT – Partido dos Trabalhadores
PRC – Partido Revolucionário Cubano
SERAZLN – Sistema Educativo Rebelde Autônomo Zapatista de Libertação Nacional
STCAS – Secretaria do Trabalho, Cidadania e Assistência Social
SU – Secretariado Unificado
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 METODOLOGIA.....	19
2.1 As experiências e as escolhas.....	19
2.2 Uma discussão sobre metodologia de pesquisa.....	22
2.3 História e Educação: uma perspectiva epistemológica.....	28
2.3.1 O que nos fala a rebeldia zapatista.....	31
2.3.2 A vez do vanguardismo martiano.....	33
2.3.3 A boniteza freireana de ver o mundo com criticidade.....	35
2.3.4 A História é um campo aberto de possibilidades.....	38
2.4 As fontes.....	38
2.4.1 Fontes na internet e em CD-ROM.....	39
2.4.2 Fontes escritas impressas.....	41
2.5 Algumas considerações finais.....	47
3 JOSÉ MARTÍ E O MOVIMENTO INDÍGENA DE CHIAPAS: PONTAS DE UM ICEBERG.....	51
3.1 A conjuntura latino-americana: o poder do estado e o poder dos movimentos sociais.....	52
3.2 Aproximações e distanciamentos.....	57
4 JOSÉ MARTÍ E A EDUCAÇÃO LIBERTADORA.....	67
4.1 O coração em cuba e a alma na América Latina: diálogos sobre o pensamento e a prática martiana.....	69
4.1.1 A fase madura de José Martí: entre o político e a educação.....	76
4.2 <i>Nossa América</i> : para um “mundo novo”, uma “educação nova”.....	84
4.3 Educação se faz na escola e na luta: encaminhando a insurgência como princípio educativo.....	89
5 MOVIMENTO INDÍGENA DE CHIAPAS E A EDUCAÇÃO AUTÔNOMA.....	98
5.1 A resistência indígena de Chiapas.....	100
5.1.1 Da Primeira à Sexta Declaração da Selva Lacandona: a autonomia se exerce, não se pede licença.....	112
5.2 Sistema Educativo Rebelde Autônomo Zapatista de Libertação Nacional (SERAZLN): encaminhando a insurgência como princípio educativo.....	124
6 EDUCAÇÃO POPULAR EM JOSÉ MARTÍ E NO MOVIMENTO INDÍGENA DE CHIAPAS: A INSURGÊNCIA COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO DA PEDAGOGIA LATINO-AMERICANA.....	130
6.1 Educação Popular e América Latina: a construção de uma educação “desde baixo”.	131
6.2 Pedagogia Latino-Americana: entre muitos espaços, o da insurgência.....	142
7 CONCLUSÃO.....	156
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	171

1 INTRODUÇÃO

Educação Popular em José Martí e no Movimento Indígena de Chiapas: a insurgência como um princípio educativo da pedagogia latino-americana procura explicitar a atualidade do pensamento do revolucionário cubano, cuja síntese se encontra em seu compromisso político-militante, a partir da sua concepção de educação relacionada a um determinado projeto de sociedade. Também procuramos identificar nos zapatistas a construção de uma educação coerente com a sociedade democrática desejada. Teoria e prática andam juntas nestas duas experiências. Para além da sua prática política e da sua opção pela luta nacional pela libertação de Cuba, José Martí acreditava que o ideal latino-americano era o de “conhecer a sua realidade” e a história de seu povo para se garantir a autonomia cultural, econômica e política. A educação zapatista é uma “via de mão dupla” onde se aprende e se ensina, entendendo que o resgate da história do México é fundamental para a valorização do autóctone. Observando algumas aproximações e alguns distanciamentos entre uma experiência e outra, destacamos a opção pela luta armada e a constituição de movimentos de resistência como elementos que favorecem a prática da Educação Popular. Neste caso, uma educação que tem como princípio educativo a insurgência. Esta foi considerada não como forma de luta, exclusivamente, mas como um processo político-pedagógico-organizativo que deve estar no horizonte da resistência.

Embora não seja este, diretamente, o foco de nossa pesquisa, as observações seguintes justificam, em parte, nossa opção pela temática apresentada. Considerando que 1) no final do século XX passamos a viver sob a hegemonia de um sistema capitalista neoliberal que procura estabelecer a dominação das grandes potências, a partir da liderança dos EUA, sobre os ditos “países em desenvolvimento” e que existem muitas reações antiglobalização por parte da esquerda mundial, dos movimentos sociais e da sociedade civil; 2) que no século XIX ocorreram vários movimentos pela independência dos países na América Latina, que, mesmo com a conquista da emancipação política, tiveram de conviver com os resquícios culturais da dominação européia e a ameaça do imperialismo estadunidense, então a primeira tarefa a enfrentar, mesmo que de forma sucinta, é tentar oferecer algumas pistas ao leitor e à leitora a

respeito de “*Por que América Latina*”¹. As respostas podem ser as mais variadas, as mais complexas, as mais pragmáticas, mas também poderão ser entendidas numa perspectiva da *solidariedade* ou, por que não, da *resistência*, mesmo que isto seja um paradoxo. Todas elas, certamente, estão sujeitas às discussões.

A adoção do qualificativo “América Latina” se deu na segunda metade do século XIX, porém a origem está, “por via materna o paterna, según se quiera considerar el encuentro hispanoamericano que mestizó racial y culturalmente a los hombres de esta región” (ZEA, 1986, p. 5) sob a Roma personificada na Metrópole Espanhola. A conquista e a colonização sofridas pela nossa região deram seqüência à busca por uma identidade própria, sobretudo quando ameaçada duplamente (diante da ruptura com o colonialismo europeu e da ameaça imperialista dos Estados Unidos). Assim, a conquista e a colonização sofridas por aqui deram origem à *alternativa latino-americana*, “pero fue este pasado el que dio origen a la mestización, esto es a la unidad de raza y cultura de la región” (ibid., p. 6). Ao mesmo tempo em que a “América Latina reconhece” as heranças coloniais, também as rechaça. A latinidade se conformou como um instrumento de solidariedade, idealizada na integração da região frente ao saxonismo estadunidense que vinha agredindo suas fronteiras, conforme Zea (1986).

Outras abordagens contemplam leituras alternativas ou complementam as colocadas. Por exemplo, a proposta de Frédéric Mauro (1986) acrescenta a questão do subdesenvolvimento e a latinidade sob três explicações fundantes: a religiosa, a geográfica e a jurídica. Na perspectiva da primeira explicação, ele afirma que o calvinismo se adaptou às novas necessidades do capitalismo e, comparativamente, conclui que, aparentemente, o catolicismo na América Latina não se colocou como um entrave ao desenvolvimento capitalista; então, se a latinidade retardou o capitalismo na região, não foi pelo componente religioso. Sob a explicação geográfica, desenvolve a sua argumentação a partir das condições climáticas, não encontrando uma resposta cabal ao subdesenvolvimento através de “uma certa latinidade geográfica”, considerando que o capitalismo teria maior êxito em países frios do que nos países quentes. Ou seja, nos países anglo-saxônicos estariam dadas melhores condições de desenvolvimento do que nos países latino-americanos. E, por último, o autor

¹ Tomamos emprestado o título de apresentação do livro *La latinidad y su sentido en América Latina*, organizado por Leopoldo Zea, resultado de um Simpósio realizado na Universidade Autónoma do México, sob o mesmo título.

mencionado discute a explicação jurídica, que atende à oposição entre a civilização rural do sul e a civilização urbana do norte; entre o sistema senhorial do sul e o sistema burguês do norte; entre o direito romano dos países latinos do sul e o direito consuetudinário dos países do norte da Europa que empreenderam um processo de colonização em diferentes regiões das Américas, conferindo-lhes distintas características. Da mesma forma, Mauro (1986, p. 44) conclui que a “previsión y, retrospectivamente, una situación dada es el resultado de una evolución compleja”, compreendendo a multiplicidade dos fatores que intervêm ao longo da história. Portanto, chega em definitivo a uma explicação: “La latinidad es el resultado de una historia. Y la historia es la vida entera” (*ibid.*, p. 44).

Poderíamos acrescentar outra explicação, a de *resistência*, a partir das contribuições de Simón Bolívar, de José Martí e dos indígenas zapatistas de Chiapas. Se, por um lado, de acordo com Zea (1986, p. 07), a “preocupación central de los pensadores de esta América lo será así el imperialismo sajón que le ha arrebatado regiones y golpea su puertas”, por outro lado, na prática, a resistência tem sua concretude na unidade latino-americana. E ela se efetiva em contraposição ao imperialismo estadunidense e ao colonialismo europeu, na luta pela libertação dos países latino-americanos: primeiro com a perseverança e atitude de Bolívar² (“o Libertador da América”); depois com o resgate destes ideais e a sua continuidade com Martí³, resistindo a qualquer nova forma de dependência, política ou econômica, em relação à Europa ou à América do “outro lado do Rio Bravo”; e, mais recentemente, no sudeste mexicano com os camponeses indígenas, a resistência grita *Já Basta!* porque não se tem que festejar os 500 anos de “descobrimento espanhol”, e sim comemorar os 500 anos de resistência contra a exploração dos que “mandam mandando”⁴.

² Ele deixou de ser um representante da elite crioula para ser o “Libertador da América”, pois defendia a união destes Estados por terem a mesma origem, os mesmos costumes e uma só religião, o que poderia gerar apenas um governo. Para isto, Bolívar apostou num projeto de solidariedade continental.

³ José Martí, influenciado pelas idéias pan-americanistas de Bolívar, idealizava a independência política de Cuba e de emancipação e a emancipação de cada uma das nações latino-americanas, as quais unidas formariam a “Nossa América”. Este revolucionário militante recusou, portanto, a oposição entre a “civilização” e a “barbárie” de Domingo Faustino Sarmiento, o que equivaleria a uma “falsa erudição contra a natureza”. Sobre esta questão, ver o Capítulo 4, *José Martí e a Educação Libertadora*.

⁴ “Mandar mandando” é a expressão que os zapatistas usam para qualificar a política autoritária do “mau governo”, ou seja, o processo de tomada de decisões do Governo Federal do México, que não atenderia às necessidades do povo, enquanto que a descentralização na tomada de decisões do “bom governo” indígena exige dos seus dirigentes o compromisso de “mandar obedecendo”.

Estas primeiras palavras expressam a complexidade das questões que envolvem os latino-americanos, com destaque para os resquícios dos séculos de dominação, de subdesenvolvimento e de exploração ocorridos ao longo de sua história. Porém, é um povo, “tipos e raças” múltiplas, que insiste em resistir à dominação capitalista. Atílio Boron questiona por que foi esta região no mundo, uma vez que outras também têm sido submetidas a todo tipo de exploração e dominação, que criou um pensamento emancipatório, radicalizado e antiimperialista. E acrescenta às boas inquietações que é “nesta região que se revive a teoria do imperialismo”, que se elabora a teoria da dependência, onde surge a teologia da libertação e a pedagogia do oprimido, enfim onde

[...] el marxismo renace con más fuerza en momentos en que gran parte de los intelectuales progresistas de las metrópolis imperiales aceptaban resignadamente participar en sus funerales [...]. (ap. RETAMAR, 2006, p. 13).

Para responder a sua própria pergunta, Boron descarta as hipóteses lineares que apontam a pobreza e a miséria como “virtudes revolucionárias”, conscientizadoras ou contestatórias. Sendo assim, o autor qualifica a nossa proximidade com os Estados Unidos, ou a Roma Americana – parafraseando José Martí –, como um elemento catalisador do pensamento crítico; segundo, o fato de Cuba estar localizada na América Latina, resistindo coerentemente a todo tipo de embargos e construindo o socialismo, “un ejemplo extraordinariamente pedagógico” (por que não acrescentar o MST aqui no Brasil e os zapatistas no México); terceiro, no continente os movimentos sociais estão vivos e num processo crescente de resistência ao imperialismo. E, por último, Boron reconhece a polêmica da questão, mas sustenta que a América Latina tem sido herdeira das melhores tradições do pensamento emancipatório e libertador europeu esquecidas pelos intelectuais do Velho Mundo.

Uma discussão mais aprofundada acerca desta temática não é proposta deste trabalho, no entanto cabe ressaltar que a discussão sobre a definição de uma “identidade latino-americana” não é objeto de consenso entre historiadores, antropólogos ou mesmo cientistas sociais. No entanto, é pertinente dizer que em torno de algumas destas análises ronda o “complexo de inferioridade” da América Latina diante de uma Europa “superior”. Assim, principalmente quando tratamos das reflexões produzidas durante o século XIX, prevalecem considerações carregadas de juízos de valor.

Polêmica à parte, cabe, a partir das dificuldades que encontramos na elaboração da pesquisa, construir os melhores caminhos, e isso não significa fugir das contradições e das ciladas que nós mesmos criamos, para discutirmos nossa latinidade também no campo da Educação. Por isso, propomos *a insurgência como princípio educativo da Pedagogia Latino-Americana* a partir de duas experiências: o movimento independentista cubano, do final do século XIX, com o engajamento político e educativo de *José Martí*, e também a partir do atual movimento indígena de Chiapas, com o levante do Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN). Para tanto, consideramos as possibilidades de (re)construção de uma educação popular que reflete a experiência produzida em sociedade em oposição a um modelo educativo hegemônico.

Assim, para melhor entender nossa dissertação de mestrado e os caminhos da pesquisa, buscamos as questões de metodologia, no *capítulo 2*. Resgatamos as proposições apresentadas no exame de qualificação da pesquisa, porém trazendo, conforme o anunciado naquela oportunidade, alguns (des)caminhos: conversas, documentos revisitados e pesquisas que contribuiriam para a composição das análises, neste período mais recente. No entanto, isto não se efetiva sem antes anunciar as nossas experiências pessoais, das quais acredito decorrerem algumas escolhas: tema de pesquisa; perspectiva epistemológica; referenciais teóricos; compreensão e análise dos conteúdos de pesquisa. E, em seguida, apresentamos algumas relações entre a História e a Educação, tendo como referência Hobsbawm (1998), a importância da articulação destas ciências em desvelar as condições das “gentes comuns”, “dos debaixo”, conferindo um preenchimento social e político à ação educativa. Para este exercício, propusemos um diálogo com os parceiros desta pesquisa em Educação: José Martí e a sua vanguarda revolucionária, os zapatistas e a sua rebeldia indígena, e a boniteza freireana.

Em seguida, no *capítulo 3, José Martí e o Movimento Indígena de Chiapas: pontas de um iceberg*, fazemos uma ponte entre a atual conjuntura latino-americana e a educação. Trata-se de trazer à reflexão o advento dos governos com declarado posicionamento de esquerda e a emergência de (novos) movimentos sociais, partindo do pressuposto de que a Educação Popular tende a acompanhar o movimento da sociedade. Logo, fazemos outras aproximações

e outros distanciamentos entre as duas experiências pesquisadas, sendo esta uma característica presente nesta pesquisa. Cabe ressaltar que este capítulo se pretende uma “dobradiça” ou uma articulação entre algumas idéias que caberiam bem na discussão metodológica, mas a que optamos conferir destaque.

Já, no capítulo seguinte, *José Martí e a Educação Libertadora*, discutimos as concepções martianas. Assim, a partir da proposta educativa-política do revolucionário cubano, que seria uma educação para todos, observamos os subsídios desta para o necessário (re)conhecimento da realidade latino-americana como forma de salvá-la da escravidão. Logo, apresentamos, entre outros elementos, as diferentes interpretações de autores sobre o ideário martiano, destacando a constituição de suas propostas no caminho do processo revolucionário. Além disto, trazemos o texto *Nossa América* (1891), escrito programático do momento de reorganização da insurgência cubana contra o sistema colonialista, para então nos aproximarmos de suas concepções de educação e de revolução como encaminhamento ao foco de nossa pesquisa: a insurgência como princípio da pedagogia latino-americana. Buscamos, na trajetória de José Martí, seu pensar e seu agir que vêem a necessidade da construção de um programa revolucionário como base da organização e da ação armada. Diante da luta imediata (independência política em relação à Espanha) e da luta mediata (independência econômica em relação aos Estados Unidos), Martí encontra um mundo a ter que a ser equilibrado. Logo, a luta martiana, que é por Cuba, também se torna latino-americana.

O capítulo 5, *Movimento Indígena de Chiapas e a Educação Autônoma*, traz alguns elementos que orientam a política de “beligerância permanente” dos zapatistas. Assim, o caminho dos indígenas chiapanecos nos leva à sua resistência ancestral, além da importância de sua cosmovisão contraposta à da sociedade dominante. Depois, apresentamos a trajetória zapatista a partir das seis Declarações do Comitê Clandestino Revolucionário Indígena do Exército Zapatista de Libertação Nacional (CCRI-CG do EZLN), além de alguns “desencontros” entre o movimento e o governo mexicano diante das negociações pela paz. Essa situação leva à decisão, unilateral, de exercer os direitos e a cultura indígena pelas comunidades autônomas. E, por último, dialogamos com o Sistema Educativo Rebelde Autônomo Zapatista (SERAZ). Está presente, no capítulo, a radicalidade do lugar de onde se fala, ou seja, a sua condição indígena e revolucionária. Para compreendermos a insurgência

como princípio educativo da pedagogia latino-americana a partir do zapatismo, procuramos a compreensão de, pelo menos, três momentos do processo de organização do movimento: a realidade indígena no momento do levante de 01º de janeiro de 1994; a necessidade de diálogo com a sociedade civil; e o exercício da autonomia e da resistência como herança *maia*.

E, por fim, encaminhamos o *capítulo 6, Educação Popular em José Martí e no Movimento Indígena de Chiapas: a insurgência como princípio educativo da pedagogia latino-americana*. Depois de reunir características de cada uma das experiências, depois de compreender as suas concepções de educação, apresentamos um diálogo entre a Educação Popular e a insurgência, tendo em vista a construção da pedagogia latino-americana. Consideramos as muitas pedagogias que se apresentam (da sobrevivência, da resistência, da indignação, do oprimido, da revolução, entre outras), com suas características emancipatórias criadas e recriadas nos percursos das experiências analisadas, como parte desta pedagogia latino-americana. Portanto, esta poderá ser compreendida como um contraponto a uma pedagogia dominante que coloca a educação numa condição de mercadoria. Para esta discussão, dialogamos com Peter McLaren, Danilo Streck e István Meszáros, entre outros autores. Em seguida, explicitamos a relação da *experiência*, fundamentada em E. P. Thompson, como categoria histórica, com a *organização* em interface com esta educação. Esta relação implica compreender os sujeitos se formando na luta, nas práticas cotidianas, ou seja, homens e mulheres que experimentam situações produzidas como necessidades e que, por isso, passam a agir. E, por fim, destacamos a *insurgência como um princípio educativo*, compreendido como a superação da prática da “leitura de mundo”, como exigência que surge da existência (Andreola, 2003) e no “transformar-se transformando” (Caldart, s. d.).

Não se trata de, neste espaço, aprofundar qualquer discussão sobre a insurgência como princípio educativo, pois é certo que deixamos de apontar muitas e importantes características de cada projeto educativo e de cada projeto de sociedade que cada um dos capítulos possa nos revelar. Porém, já temos alguns caminhos que nos conduzem a identificar a importância do agir e do pensar contra o capitalismo: a resistência, a liberdade e a autonomia. A educação libertadora de José Martí e a educação autônoma do movimento indígena de Chiapas podem

ser, se não modelos, “reanimadores” de grupos e forças de esquerda na construção de alternativas em Educação Popular.

2 METODOLOGIA

2.1 As experiências e as escolhas

A trajetória pessoal e coletiva de cada uma das pesquisadoras e de cada um dos pesquisadores contribui diretamente na escolha do tema de pesquisa. Na minha experiência, contaram os anos de militância política e social, a influência da graduação em História e os anos como bolsista de iniciação científica. Por certo, todos andaram juntos e contribuíram na formação pessoal e na intervenção coletiva, nestes diferentes espaços, mesmo que a atuação partidária tenha surgido antes da universidade e da pesquisa.

No primeiro caso, muitas energias foram dispensadas (e ainda o são) junto ao engajamento por um projeto político que não é o tradicional e que busca rupturas, ou seja, passei (e ainda continuo passando) por aprendizagens com e no “campo da utopia”. É a partir desta militância política que se constituiu uma visão de sociedade, de revolução e da vida que foi se consolidando com o passar do tempo. Na militância política partidária (no Partido dos Trabalhadores e depois na construção do Partido Socialismo e Liberdade) as questões imediatas da vida do partido, da participação nas diferentes estruturas, possibilitaram a construção crítica da ação, mas foi neste espaço também que a teoria se fez presente, tanto quanto na universidade. Tornamo-nos algo ou alguém a partir das nossas experiências. Não nascemos conservadores ou socialistas, tampouco estamos isolados do convívio em sociedade e imunes aos seus movimentos. A importância da experiência política partidária está em poder perceber e compreender as movimentações dos diferentes grupos políticos, a disputa por posicionamentos que dialogam com respectivos referenciais ou tradições políticas que cada tendência ou grupo reivindica, mas o fundamental está na capacidade de *organização e direção política*.

A experiência no campo da Educação Popular surgiu a partir das discussões e dos trabalhos realizados pela Escola de Trabalhadores 8 de Março⁵. Como entidade executora de

⁵ A Escola de Trabalhadores 8 de Março é uma Organização Não-Governamental (ONG) criada e mantida por alguns Sindicatos de Trabalhadores do Vale dos Sinos, filiados à CUT, que tem como algumas de suas atividades principais a formação sindical e a formação feminista para diferentes categorias profissionais. Está situada na

programas desenvolvidos pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul – administração de Olívio Dutra (1998-2002) – foi através do Programa Coletivos de Trabalho (PCT) que diversas atividades com os trabalhadores e as trabalhadoras desempregadas foram concretizadas, inclusive com aqueles organizados nos movimentos sociais, como o MTD (Movimento dos Trabalhadores Desempregados) ou com aqueles que viviam das atividades econômicas desenvolvidas no mercado informal, residentes em comunidades em situação de pobreza. O PCT, conforme as orientações da Secretaria do Trabalho, Cidadania e Assistência Social (STCAS), tinha como propósito a inserção social destes grupos através do desenvolvimento, aprimoramento e estudos de viabilidade econômica de empreendimentos autogestionários. Para a efetivação destes fins, havia um processo de discussão que incluía a Oficina de Planejamento, que era realizada não apenas com o grupo local, mas com a participação de sindicatos, associação de moradores de bairro, as igrejas e as escolas da localidade. Além disto, eram desenvolvidos outros módulos educativos sobre as questões que relacionavam a *Educação para o Trabalho e a Cidadania* com o funcionamento da sociedade atual. Para isto havia toda uma relação com a comunidade local que foi se constituindo, desde o conhecimento de sua história e da sua realidade, sempre com a participação dos sujeitos do projeto. Assim, a partir do PCT, discussões preparatórias, na Escola de Trabalhadores 8 de Março, eram realizadas em função da Pesquisa Participante e dos pressupostos da Educação Popular, que neste caso tem um caráter dependente da sua relação objetiva com a estrutura do Estado.

Ao mesmo tempo, a graduação em História contribuiu para a construção desta visão de mundo que, para além das concepções epistemológicas apresentadas nesta pesquisa⁶, está, ou pretende estar, presente no cotidiano. Foi neste período, também, que passei a participar mais ativamente do movimento estudantil (ME), tanto do movimento geral à frente das questões do Diretório Central de Estudantes (DCE Unisinos) como do movimento de área, na coordenação do Diretório Acadêmico de História (DALCEH – Diretório Acadêmico Linho Cânhamo de Estudantes de História), chegando a representar os estudantes na Federação do Movimento Estudantil de História (FEMEH), durante o ano de 2001. Isto acontecia sempre com a

cidade de Novo Hamburgo e vem desenvolvendo projetos de elevação de escolaridade de trabalhadores e trabalhadoras do setor calçadista, além de executar programas governamentais.

⁶ Sobre esta questão, ver o subcapítulo 2.3 *História e Educação: uma perspectiva epistemológica*.

preocupação de fazer junto com os companheiros e companheiras de movimento uma ação combativa, politizada referente às questões do ME em universidade privada, acompanhando e atuando diante das políticas liberalizantes do Ministério da Educação de Paulo Renato de Souza, nos dois governos de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002). Por outro lado, tínhamos e víamos no DALCEH um instrumento para colocar em pauta discussões caras ao curso, como o currículo da Licenciatura em História, a preparação dos alunos e das alunas para a realização do “Provão do MEC” e a regulamentação da profissão de historiador. Na Semana Acadêmica da História procurávamos parceria com estudantes e professores de outras universidades, colocando em discussão temas que pouco eram tratados pelo currículo ou pelos professores do curso, ou mesmo aqueles que muitos sentiam a necessidade (e por afinidade) de conhecer e debater mais, como as revoluções na América Latina, as ditaduras militares no continente, “as minorias das majorias do mundo”, as questões do Oriente Próximo, entre tantos outros assuntos. As questões sobre a realidade latino-americana foram surgindo deste ativismo e da militância combinados com a curiosidade, tanto que o Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) de Graduação de Licenciatura em História (UNISINOS-2004/2) abordou aspectos d’A *Construção da Identidade Latino-Americana: o pensamento de José Martí no Movimento Indígena de Chiapas* e teve como orientador o Prof. Dr. Werner Altmann.

Concomitantemente a estas experiências, os anos como bolsista de iniciação científica permitiram o primeiro contato efetivo com a pesquisa e suas relações com o mundo. Durante dois anos, participei de um projeto chamado de *A Pedagogia de um Novo Contrato Social a partir do Orçamento Participativo no Estado do Rio Grande do Sul (1998-2002)*, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS, com um grupo de pesquisadores e de pesquisadoras coordenado pelo Prof. Dr. Danilo Romeu Streck, percorrendo várias Assembléias Públicas Municipais do OP, reuniões e assembléias com delegados e conselheiros em diferentes regiões do Estado. Como desdobramento destas discussões, já no final do período de bolsa, o grupo iniciaria uma nova pesquisa – *Processos participativos emancipatórios na América Latina como mediação pedagógica para a constituição do público* – que implicou a opção pela pesquisa, no Trabalho de Conclusão de Curso, sobre as questões que envolvem os zapatistas na atualidade e sobre o pensamento martiano.

Estas experiências, correlacionadas, deram origem à presente proposição de investigação de mestrado, que tem inspiração na luta pela resistência ao capitalismo globalizado e no combate ao imperialismo.

As propostas e as discussões que envolvem as questões de metodologia, neste capítulo, estão subdivididas em alguns momentos. No primeiro deles, apresentamos a sua caracterização como uma pesquisa do tipo qualitativo e de interpretação e análise, justificando algumas escolhas em relação às experiências estudadas e apontando alguns caminhos de investigação. Depois propomos um diálogo entre a História e a Educação, a partir do ponto de vista de José Martí, dos indígenas de Chiapas e de Paulo Freire, articulando, respectivamente, os elementos de vanguardismo, de rebeldia e de criticidade numa relação de diálogo entre os sujeitos envolvidos nas duas situações estudadas. E, por último, apresentamos as fontes e os documentos selecionados, a sua acessibilidade, além dos cuidados no processo de leitura e análise dos seus conteúdos.

2.2 Uma discussão sobre metodologia de pesquisa

Para uma discussão sobre metodologia de pesquisa, vemos a importância de buscar elementos na *Pedagogia Crítica* para reiterarmos nossa posição contra o esvaziamento de conteúdo social e político da educação. Para os teóricos da pedagogia crítica, a Educação não tem como finalidade o desenvolvimento de potencialidades dos indivíduos, mas sim a dimensão libertadora e emancipatória dos sujeitos coletivos. Para Peter McLaren, a “pedagogia crítica é uma arma de luta e de resistência com efeitos transformadores”, ou o mesmo autor afirma, ainda, que a “resistência é a prática da crítica”. Como sabemos, a resistência é um elemento importante na discussão e no diálogo entre a experiência do Movimento Indígena de Chiapas e a luta pela independência cubana, liderada por José Martí. Porém, McLaren vai além da crítica, buscando na dimensão revolucionária da educação uma compreensão dialética da exploração capitalista globalizada. Por isso

[...]a Pedagogia Revolucionária está ligada à tomada de uma postura ativa na revolução social total, numa posição na qual agir e conhecer são, indelevelmente, fundidos de tal forma que o objeto do conhecimento é, irrevogavelmente, formado pelo ato do exame. Isto é, o mesmo ato de examinar (...coletivo e dialógico) forma o – e é formado pelo – objeto sob investigação. (McLAREN, 2001b, p. 186).

Tomamos, também, emprestada a idéia de Moraes e Müller (2003) de que as proposições de E. P. Thompson, mesmo que sejam dirigidas para a Ciência Histórica, podem contribuir para a pesquisa em educação e para os problemas educacionais do mundo contemporâneo. Afinal,

[...] o complexo educativo – parte do complexo estruturado que é o mundo – é social em sua essência, histórico, portanto. Nessas circunstâncias, os objetos de pesquisa em educação, sem perder seu caráter específico, só ganham inteligibilidade se forem assim compreendidos. É esta a percepção de educação e de pesquisa que baliza nossos argumentos e que nos leva a reconhecer em Thompson um interlocutor privilegiado. (MORAES; MÜLLER, 2003, p. 334).

Não buscamos dados quantitativos como orientadores para a elaboração da pesquisa, no entanto vimos a possibilidade de, no surgimento de alguns destes e dada a sua relevância, os utilizarmos num determinado contexto e com a finalidade de elucidar determinadas realidades.

Um exemplo disto: conforme os dados apresentados pelo Subcomandante Marcos, em um dos comunicados mais rigorosos e belos do EZLN, de cada 100 crianças chiapanecas 72 não concluem a 1ª série do sistema de ensino vigente no país, mais da metade das escolas não oferecem nada além da 3ª série e das 16.058 salas de aula apenas 1.096 estão localizadas em zonas indígenas (MARCOS, 2004a). A questão é a que não podemos ver estes números ou dados quantitativos de forma isolada. Precisaríamos cruzar estas informações com outros dados oficiais, como um censo escolar que nos desse informações sobre o ingresso e a evasão das crianças em idade escolar ou mesmo sobre a densidade demográfica local, para poder tirar conclusões ou avaliações sobre o sistema público de ensino do México, mais especificamente sobre o Estado de Chiapas. As informações têm um caráter relacional. Com isso não quero desqualificar a informação ou a relevância da denúncia e do convencimento sobre a situação de exclusão. Estas são as finalidades da fala do Subcomandante Insurgente Marcos, até porque ele não está comprometido com qualquer pesquisa acadêmica. Portanto, elas são muito válidas. E é claro que se torna alarmante a informação de que 72% das crianças não são alfabetizadas num Estado camponês ou a idéia de que as desigualdades sociais são expressas também no acesso à educação quando vemos a concentração de salas de aula e, por consequência, de professores e de outros recursos nos outros 31 Estados da Federação. Temos de considerar que há uma necessidade de incorporar as crianças nos processos de exploração

através do trabalho. Além disto, o contexto no qual Marcos nos oferece as informações tem relevância. Este texto foi escrito por Marcos em meados de 1992 com a intenção de dialogar ou “despertar a consciência” dos muitos camponeses indígenas que se aproximavam do Exército Zapatista de Libertação Nacional, porém só veio a público através do Departamento de Imprensa e Propaganda do EZLN em janeiro de 1994, no momento do levante zapatista, já com a Primeira Declaração da Selva Lacandona. Não é menos relevante a política em educação implementada no México a partir das diretrizes dos organismos internacionais para a América Latina.

Ou seja, quando colocamos em questão os dados quantitativos disponíveis ou obtidos no processo de pesquisa, buscamos a relação destes com o todo, conferindo-lhe assim um caráter qualitativo. De outra forma, buscamos *na parte* a compreensão e a relação com *o todo*. Esses dados são organizados e compreendidos a partir da identificação de temas e suas relações, construindo interpretações e propondo problematizações. Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa em educação que, segundo a definição de Minayo,

se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificável [...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (1994a, p. 21-22).

Para tanto, a postura teórica ou a forma como percebemos o mundo e nele nos inserimos se expressam na proposta de método. A maneira de interrogar o objeto de pesquisa é o que entendemos por método científico, e este não se encontra dissociado de uma abordagem ou concepção teórica.

A objetividade do conhecimento é garantida pelo caminho aplicado, e neste caso não tivemos a pretensão de apresentar aquele que fosse o ideal, mas o possível de acordo com as questões colocadas. Por certo, priorizamos aquele método que ofereceu as melhores condições para o diálogo entre as fontes e o problema de pesquisa.

Nossa postura teórica é percebida a partir da inserção social e política do tema pesquisado, na relação das ações dos sujeitos com a economia, a política e a cultura⁷ diante dos conflitos ideológicos e de dominação. Portanto, a tarefa da *dialética*⁸ é essencialmente crítica; além disto, concordando com Gadotti,

[...] o que nos leva a definir o ponto de vista do caráter da ciência que produzimos é a opção de classe. Mesmo assim, essa opção não oferece nenhuma garantia de que estamos no caminho certo: o pesquisador deverá manter por isso uma crítica e uma autocrítica constante, uma dúvida levada a suspeita, e a humildade, de que tanto nos fala Paulo Freire, para reconhecer cotidianamente as limitações do pensamento e da teoria. (2003, p. 38-39).

O caminho investigativo proposto para a pesquisa *Educação Popular em José Martí e no Movimento Indígena de Chiapas: a insurgência como princípio educativo da Pedagogia Latino-Americana* foi se realizando a partir da análise e interpretação⁹ dos documentos referentes às duas experiências, a cubana e a mexicana. No entanto, não foi objetivo deste trabalho realizar análise de discursos.

Neste caso, a análise de conteúdo dos documentos permitiu, através dos dados e das informações, um diálogo entre os sujeitos envolvidos nas duas situações estudadas. No caso cubano, não estão acessíveis, e na verdade não podem ser encontrados os sujeitos implicados nesta pesquisa devido à relação temporal. Já na situação zapatista, não houve uma articulação anterior que pudesse proporcionar uma pesquisa de campo que possibilitasse uma convivência em algum município autônomo rebelde zapatista. Tal experiência poderia diminuir equívocos e suposições precipitadas acerca da educação reivindicada e daquela praticada pelos

⁷ Não se trata de sobrepor qualquer uma destas categorias às outras, mas de destacar as suas presenças nos diferentes momentos da pesquisa; suas relevâncias se explicitam no desenvolvimento das discussões nas e entre as experiências pesquisadas.

⁸ Conforme a concepção materialista dialética, o pesquisador compreende os dados, as informações de pesquisa como parte de um todo correspondente a uma realidade social. Logo, nenhum destes dados ou informações pode ser observado de forma isolada. As relações e as contradições existentes sempre resultam das condições anteriores, ou o “novo nasce do velho”.

⁹ Segundo Gomes, “há autores que entendem a análise como descrição dos dados e a interpretação como articulação dessa descrição com conhecimentos mais amplos e que extrapolam os dados específicos da pesquisa. Outros autores já compreendem a análise num sentido mais amplo, abrangendo a interpretação.” (1994, p. 68). Importa, nesta pesquisa, o caráter mais amplo que, através das relações, possa atribuir sentido aos dados de pesquisa, à relação das partes com o todo, como já havíamos colocado.

insurgentes indígenas de Chiapas ou, ainda, poderia apontar as possíveis contradições do movimento. Isso não significa que a reflexão e a problematização de pesquisa ficaram prejudicadas; do contrário, o que seria dos historiadores tão distantes no tempo de seus objetos e focos de pesquisas.

Assim, conforme Bauer e Gaskell,

a validade da análise de conteúdo deve ser julgada não contra uma “leitura verdadeira” do texto, mas em termos de sua fundamentação nos materiais pesquisados e sua congruência com a teoria do pesquisador e à luz de seu objetivo de pesquisa. (2002, p. 191).

O que os autores pretendem nos dizer é que a análise de conteúdo de um texto não é a “última palavra”, mas uma relação entre a sistematização e a referência dos conteúdos em direção a outras fontes, outros textos e mesmo a outras atividades de pesquisa. Em outras palavras, a sua validade está na sua coerência.

Antes da explicitação das fontes pesquisadas e do tratamento a ser dispensado a elas, de acordo com o *subcapítulo 2.4, As fontes*, cabem algumas considerações acerca de nossas escolhas. A primeira delas é de que entendemos Martí paradigmático por sua originalidade e, também, por apresentar um histórico político e militante articulado com uma profunda erudição não apenas interessada, mas também engajada pela educação. Recorremos ao também original movimento indígena de Chiapas, no México, cujos objetivos de libertação nacional enfrentam o desafio de resistir à globalização, reclamando por direitos universais, como a educação.

Tivemos de considerar também o estudo realizado em 2004, como Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em História – Licenciatura Plena pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos¹⁰, em que, para além das qualidades literárias de ambos os movimentos libertadores, pudemos observar outros atributos e similitudes que contribuíram para esta pesquisa. As questões que se referem à educação já aparecem, porém de forma superficial.

¹⁰ MORETTI, Cheron Zanini. A Construção da Identidade Latino-Americana: o pensamento de José Martí no Movimento Indígena de Chiapas. TCC. São Leopoldo, Unisinos, 2004, 114 P.

A terceira consideração é importante porque, embora pareça contraditório fazer referência aos ideais de José Martí, enquanto indivíduo, e à sua relação com os do EZLN, ou seja, um coletivo, esclarecemos que se tornou pertinente assim fazê-lo. As propostas de Martí representam um pensamento elaborado no âmbito da sociedade colonial cubana. O EZLN, por sua vez, “manda obedecendo”. Marcos é o porta-voz do movimento indígena, mas para que suas cartas, seus comunicados e suas mensagens possam seguir para seus destinatários, devem passar pela avaliação e aprovação do Comitê Clandestino Revolucionário Indígena do Ejército Zapatista de Libertación Nacional (CCRI do EZLN). “Por mi voz habla la voz del Ejército Zapatista de Liberación Nacional”, começa o comunicado que trata sobre o fim da consulta aos indígenas, de 29 de setembro de 1995, entre muitos outros. O movimento comunica apenas o necessário do ponto de vista político. Neste sentido, o EZLN está representado na figura do subcomandante insurgente. Marcos é o EZLN e vice-versa. José Martí poderá se traduzir em “movimento nacional de libertação”, no entanto o contrário não poderá ser feito, visto que os rumos e os laços de dependência com o imperialismo estadunidense no desenlace desta luta não correspondem à sua direção e projeção política. Cabe ressaltar que Martí não era o único dirigente deste processo de luta armada cujos interesses finais divergiam dos gerais libertadores com suas visões meramente militaristas – e não políticas – do processo, como veremos nesta pesquisa. Além do que, em se tratando das questões de educação, que era uma elaboração ainda mais individual e particular, dialogava com os ideais de independência.

Outra questão relevante se refere à distância temporal entre uma experiência e outra. Desde já, afirmamos que não se tratou de um estudo comparado em educação, mas foi possível estabelecer algumas relações de *aproximações* e de *distanciamentos* entre a experiência dos indígenas mexicanos e a proposta martiana para a educação. O cuidado com este elemento temporal se dá a fim de evitar anacronismos. O final do século XIX (José Martí e o Movimento de Independência Cubana) e o início do século XXI (Subcomandante Insurgente Marcos e o Movimento Indígena de Chiapas) são marcados por conjunturas específicas. O primeiro deles aconteceu sob os propósitos imperialistas dos EUA em relação à América Latina, a partir de uma proposta de composição de um “bloco econômico” que fizesse frente à Velha Europa. Já os zapatistas de nossos tempos vivem as conseqüências de uma política globalizada que prioriza a concentração de renda na mão de poucos, que retira a

terra dos camponeses, mas que atua a partir de “blocos econômicos”. Segundo Hobsbawm, precisamos de informações que devem ser associadas à imaginação “a fim de evitar o perigo do [...] anacronismo” (1998, p. 225).

E, por último, é o mesmo historiador que relaciona as perguntas que fazemos com as respostas que esperamos, de forma a estarmos atentos à seguinte questão:

Não podemos ser positivistas acreditando que as perguntas e as respostas surgem naturalmente do estudo do material. Em geral, não existe material algum até que nossas perguntas o tenham revelado. (HOBSEBWM, 1998, p. 220).

De outra forma, nossas fontes disponíveis seriam um grande amontoado de cartas, comunicados, declarações e artigos de jornais e de revistas sem qualquer relação com o foco de pesquisa, como tal.

2.3 História e Educação: uma perspectiva epistemológica

Nossa perspectiva epistemológica tem a possibilidade de ser construída, ou melhor, apresentada a partir das palavras de José Martí, do Subcomandante Insurgente Marcos e de Paulo Freire. Todos eles emprestam, através de suas frases poéticas, visões que dialogam com a História e a Educação reiterando os seus compromissos com a humanidade, com a dinâmica da vida e a sua possibilidade de transformação. Ou seja:

O medo que o neoliberalismo tem da História não é tanto a sua existência (no fim das contas, os pobres também existem e podem ser ignorados), e sim que ela seja conhecida e que se aprenda com ela.

Para evitar isso, a História é seqüestrada por esta “gente instruída” e adequadamente maquiada, de modo a torná-la irreconhecível para os de baixo. O seqüestro da História pelas elites é para “remodelar” o seu consumo de forma tal que ao ser humano seja roubado o seu patrimônio fundamental: a memória. Na nova “história mundial” o presente derrota o passado e imobiliza o futuro. O hoje é o novo tirano ao qual se deve submissão e obediência. (MARCOS, 2004c, s.p.).

Resolver o problema depois de conhecer seus elementos é mais fácil do que resolver o problema sem conhecê-los. Conhecer é resolver. Conhecer o país e governá-lo conforme o conhecimento é o único modo de livrá-lo de tiranias. A universidade européia deve dar lugar à universidade americana. A História da América, dos incas para cá, deve ser ensinada minuciosamente, mesmo que não se ensine as dos arcontes da Grécia. A nossa Grécia é preferível à Grécia que não é nossa. Nos é mais necessária [...] E cale-se o pedante vencido; pois não há pátria na qual o homem

possa ter mais orgulho do que em nossas dolorosas repúblicas americanas. (MARTÍ, 2006a, p.1996-197).

A esperança é um condicionamento indispensável à experiência histórica. Sem ela, não haveria História, mas puro determinismo. Só há História onde há tempo problematizado e não pré-dado. A inexorabilidade do futuro é a negação da História. (FREIRE, 1996a, p.81).

A partir do momento em que não compreendemos a ciência histórica como uma mera descrição do passado, recheada de fatos datados e bem localizados, ou ainda, repleta de heróis e heroínas, colocamo-nos numa posição de apontar que História reivindicamos. Sabemos que, não por acaso, esta História oficial é escrita pelos homens, e que para que isto não passe como mera constatação, mesmo que não seja esta a questão central de nossa investigação, apresentamos as relações de gênero como elementos de aproximação e distanciamento entre as duas experiências, assim como elemento indispensável na construção da pedagogia latino-americana. Certamente, reconhecemos nesta “História Tradicional” um comprometido discurso de “neutralidade” que tem como objetivo esconder as intencionalidades de uma classe dominante.

A História sempre tem posição, mas me parece que temos aprendido muito com as experiências dos vencidos e menos com as dos vencedores, já que estes podem facilmente incorrer no erro de não avaliar processos. Uma vez que a sua ação é vitoriosa, não há contradições aparentes, porque não há espaço para improvisos. Afinal, o cenário estava todo montado, os atores estavam todos presentes. Bastava apenas triunfar gloriosamente, como num cerimonial. Uma acomodação aparente não esconde os vestígios, os testemunhos e os documentos deixados. Estes falam, pretensiosamente, por si só. Por outro lado, os vencidos têm a possibilidade, talvez mais por necessidade, de recorrer à busca de explicações dos “fracassos”, dos equívocos táticos, dos imprevistos.

O historiador egípcio Eric Hobsbawm, antes da publicação de *A Era dos Extremos: o breve século XX*, em 1993, na Universidade de Londres, problematizou o *presente como história*. Oferecia reflexões sobre as implicações da escrita da história de nosso próprio tempo, o que o fez reportar-se a outro historiador, “um velho amigo de convicções muito diferentes”, que usou a observação de uma série de inovações na historiografia para constatar que “o historiador do lado vencedor facilmente se inclina a interpretar o sucesso de curto

prazo [...] isso não acontece com os derrotados. Sua experiência básica é de que tudo aconteceu diferente do esperado ou planejado [...] No curto prazo, a história pode ser feita pelos vencedores. No longo prazo, os ganhos em compreensão histórica têm advindo dos derrotados” (ap. HOBBSAWM, 1998, p. 255). Esta é a concepção de história proposta por Reinhard Koselleck. E talvez por isso aprendemos mais com “os de baixo”¹¹. Diz Hobsbawm que não há

[...] nada como uma derrota para aguçar a mente do historiador [...] à medida que o século termina, o mundo está mais cheio de insígnias ideológicas que de pensadores triunfantes – principalmente entre aqueles com idade suficiente para terem longas memórias. (HOBBSAWM, 1998, p. 255).

A diferença entre os casos, ou seja entre os vencedores e os vencidos, é de que alguém possui a “palavra autorizada”, e este alguém vive em sociedade, não livre de um sistema político ou modo de organização da vida, o que inclui as questões econômicas, as sociais, as políticas e também as culturais. E esta “palavra autorizada” se encontra hegemonicamente em poder das classes que dominam as relações em sociedade. E, ela se expressa nas estruturas. Aqueles que são os despossuídos da palavra autorizada ou que a possuem precariamente, no entanto, têm a possibilidade de resistir.

As resistências têm posições contra-hegemônicas e se formam na luta política, “são movimentos nos quais a resistência econômica e o combate ideológico andam de mãos dadas” (WOOD, 1999, p. 45). Vivemos um momento em nossa História em que o capitalismo é um sistema universal, talvez o maior que a humanidade já conheceu, que conseguiu atingir todos os aspectos da vida social e também do meio ambiente. Ellen Wood continua com a seguinte afirmação:

A realidade social do capitalismo é “totalizante” em formas e graus sem precedentes. Sua lógica de transformação de tudo em mercadoria, de acumulação, maximização do lucro e competição satura toda a ordem social. (WOOD, 1999, p. 19).

¹¹ Observo isto, também, nas experiências sindicais e dos partidos políticos, principalmente em período posterior a processos eleitorais ou de campanhas salariais ou de outras pautas colocadas ao conjunto dos trabalhadores. Porém, a ação reflexiva destes sujeitos não os isenta de contradições. Todos estes movimentos devem ser vistos num contexto maior.

A educação, nesta perspectiva, adquire importância como um recurso ou pelo menos um tema de interesse que pode unificar a luta anticapitalista¹². Mas para isto a Educação deve dialogar com a História, no sentido de que os homens e as mulheres fazem a sua própria história, não conforme as suas escolhas, mas a partir das situações ou circunstâncias dadas ou transmitidas do passado. Conforme Mézaros, “uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança” (MÉSZAROS, 2005, p. 25).

Assim, História e Educação não podem andar separadas. O contrário desta relação é a certeza de que a Educação capitalista cria e transmite valores que dão legitimidade aos interesses dominantes como se alternativas não fossem possíveis e de que a História, como consequência, deve ser constantemente adulterada, “maquiada”, para a sustentação destes interesses.

Assim, parece-me pertinente dialogar com os parceiros desta pesquisa em Educação com o vanguardismo martiano, com a boniteza freireana e a rebeldia zapatista.

2.3.1 O que nos fala a rebeldia zapatista

A provocação zapatista, expressa nas palavras de Marcos, aponta para a questão de que a existência da História não incomoda, mas o que ela pode proporcionar: o conhecimento e o aprendizado. Assim, é inoportuna a História que dialoga com a tomada de consciência dos papéis atribuídos e construídos em sociedade ao longo da experiência histórica, tanto para homens quanto para mulheres. É também inoportuna aquela que propicia conhecer as origens das coisas, ver o mundo a partir de processos contínuos que dificilmente podem ser divididos em períodos ou em etapas arbitrariamente definidas¹³.

¹² Neste caso, não descarto a centralidade da luta de classes como recurso unificador (mais universal) contra o capitalismo, apenas dialogo com a idéia de Mézaros (2005) em *Educação para além do capital*.

¹³ Os acontecimentos ganham sentidos quando as mudanças, as transformações ou as rupturas se dão em níveis de estrutura. É a partir destas condições que a História, de forma não-arbitrária, poderá fazer *divisões de períodos*.

Nesta circunstância se inscreve a rebeldia zapatista, o *Já Basta!*¹⁴ ao medo que o neoliberalismo tem da “Outra História”¹⁵, porque *o conhecer* é o caminho para a tomada de consciência e porque *o aprender* possibilita o olhar crítico sobre os erros, os acertos e a tomada de decisões que demandam ações.

Os zapatistas reclamam uma História que se identifique com as questões indígenas, que seja o reflexo dos 515 anos de “resistência contra a dominação” do estrangeiro e do mercado. Por isso, é preciso resgatar a sua História “seqüestrada”, porque aquela que é contada pelas elites é “irreconhecível pelos de baixo”.

Os zapatistas reivindicam a memória. A sua ausência poderá implicar o esquecimento e a falta de consciência de si na sociedade atual. A rebelião indígena de Chiapas, mais especificamente o Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN), recorre à experiência revolucionária camponesa de Morelos, a partir da liderança de Emiliano Zapata. Encontra na celebração de datas como o aniversário da morte do líder camponês¹⁶ da Revolução Mexicana de 1910, transformado em um símbolo da resistência popular, no “Grito de Dor” que foi o início da revolução¹⁷, além da data de fundação do próprio EZLN¹⁸, a forma de manter vivas as causas do levante zapatista contemporâneo¹⁹ (MARCOS, 2004n, s.p.). Mesmo que pareça uma forma um tanto quanto positivista de se ver a História, as datas funcionam como um instrumento de mobilização dos indígenas camponeses e encontram-se dentro de um processo de superação da condição de “sem terra, sem recursos naturais, sem rosto”.

¹⁴ *Já Basta!*, levante indígena de 1º de janeiro de 1994.

¹⁵ Refiro-me aqui à “Outra História” como não sendo a História contada pelas elites dominantes, oficiais, dialogando com a idéia do subcomandante Marcos sobre a questão da memória: o esquecimento forjado por quem escreve a História Mexicana.

¹⁶ 10 de abril de 1919: morte de Emiliano Zapata.

¹⁷ 16 de setembro de 1910: início da Revolução Mexicana.

¹⁸ 17 de novembro de 1983: fundação do EZLN.

¹⁹ Os zapatistas, para se contraporem ao calendário “oficial”, ou seja, das datas e eventos do Estado, possuem seu próprio calendário, que é o da resistência.

Em comunicado ao Conselho Geral dos Representantes da Escola Nacional de Antropologia e História, diante de um processo de privatização do patrimônio histórico-cultural mexicano, os zapatistas declararam que “a História não está à venda e nós estamos na luta para defendê-la” (MARCOS, 2004e, s.p.).

Marcos aponta também o papel da História para a insurgência indígena quando relaciona os tempos: passado-presente-futuro. Um passado e um futuro frustrados por um presente dominador e tirano ao qual se devem obediência e submissão. Um passado pretensamente derrotado que determina a imutabilidade do futuro, naturalizando as idéias de que o presente é o próprio passado, uma vez que “as coisas sempre foram assim”, e de que um futuro estático é a única possibilidade, pois “não vai ser agora que as coisas vão mudar”. O EZLN busca na História um importante aliado ou um instrumento que possibilita uma reflexão crítica sobre o presente, que poderá também oferecer caminhos para a conquista de objetivos que são coletivos.

2.3.2 A vez do vanguardismo martiano

Pertinentes para os dias atuais, as observações de José Martí sobre as condições políticas e sociais da *Nossa América*²⁰ dialogam com a seguinte questão: o que se pode fazer quando se tem consciência histórica?

Diante dos perigos imediatos, que eram políticos, e os perigos mediatos, que eram econômicos, Martí apostava que *conhecer* era uma forma de libertar-se da dominação política e econômica. Portanto, *conhecer* ganha um significado novo, que é *resolver*. E, neste caso, resolver os problemas do país conhecendo a sua História. Esta possibilidade de “resolver problemas” aponta para uma outra que é a de transformar a realidade. Governar sem imitações do estrangeiro é valorizar as características do mestiço, com a sua autenticidade. Este é um

²⁰ Para José Martí, “Nossa América” é a denominação para distinguir as repúblicas latino-americanas dos Estados Unidos da América. É uma expressão também usada para exaltar a sua beleza e o caráter mestiço da sua cultura (índio, negro e europeu) e para, além disso, representar a diferença em relação à “América que não é a nossa”, ou seja, percebe-se uma consciente alusão ao imperialismo incipiente dos Estados Unidos sobre a América Latina. Sobre a relação entre anticolonialismo, antiimperialismo, realidade latino-americana e educação, ver o subcapítulo 4.2: *Nossa América: para “um mundo novo”, uma “educação nova”*.

olhar crítico sobre os perigos da transposição direta de experiências e modelos de sociedades tão distintas culturalmente e com realidades sociais e econômicas também diversas.

José Martí reivindica uma História da *Nossa América* no lugar de uma História da Europa opressora. Bastante audacioso, dá aos governantes o recado de que as universidades disponíveis não estão servindo para preparar os novos governantes, porque estes poderão ter visões equivocadas, “míopes”, como ele mesmo se expressou. No entanto, para além do *conhecimento*, Martí (1983, p. 199) advertiu: “os jovens da América arregaçam as mangas, põem as mãos na massa e a fazem crescer com a levedura de seu suor. Entendem que se imita demais e a salvação é *criar*. Criar é a palavra-chave desta geração.” Boaventura de Sousa Santos chamou esta idéia martiana de “otimismo trágico por assentar, por um lado, na experiência dolorosa e na consciência lúcida dos obstáculos à emancipação e, por outro, na crença inabalável na possibilidade de os superar” (SANTOS, 2006, p. 204).

Mas a mera criatividade não pode nos levar muito longe. Entendo, porém, que José Martí não teria como adivinhar que esta qualidade, palavra-chave no atual milênio, comporia um leque de outras qualidades exigidas pelo mercado de trabalho em muitas áreas, inclusive do trabalhador em educação. A desregulamentação e precarização do mundo do trabalho são escamoteadas com as “ginásticas acrobáticas” exigidas dos professores e das professoras para driblar o sucateamento do ensino público: “a salvação é criar”, é fazer da escola um lugar agradável (num contexto de baixo orçamento disponibilizado para a educação pelo Estado, com os raros e obsoletos recursos técnicos e tecnológicos e com os baixos salários dos profissionais da educação).

Mészáros (2005, p. 58) observa que “o próprio Martí percebeu que todo o processo de educar deveria ser feito sob todos os aspectos, do começo até um fim sempre em aberto, de modo a transformar a ‘grande prisão’ num lugar de emancipação e de realização genuína”. Afinal, ser livre das tiranias é ser emancipado.

2.3.3 A boniteza freireana de ver o mundo com criticidade

Conhecer a sua própria história e ter consciência do seu papel em sociedade exige muita generosidade, o sujeito se entende como um ser de ação e que vive em coletividade. Assim, como um recurso muito generoso, a boniteza freireana, igualmente comprometida com as transformações exigidas pelos zapatistas do México e pelo revolucionário Cubano, apresenta a *esperança*.

A esperança dialoga com a realidade. Dorme e acorda com cada um e cada uma que não entendem o futuro de forma imobilizada. Por isso, os sujeitos seriam incapazes de “cruzar os braços” diante das desigualdades, do esvaziamento das responsabilidades e do discurso de que “a realidade é assim mesmo”. A esperança de Freire não é resignada. Pelo contrário, ela é a própria raiva, a “justa ira” que existe em sujeitos que se compreendem fazedores de História, como diria ele.

Paulo Freire refuta a idéia de um futuro inexorável, pois não nega a História. Ele a compreende em sua dimensão continuada, processual e também transitória. “A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho” (FREIRE, 1996a, p. 84). A raiva e a rebeldia legítimas têm de tomar dimensões cada vez maiores e mais radicalizadas até que tenham condições de serem revolucionárias. Devem anunciar um mundo diferente.

A História não existe sem o tempo! Porém, para Freire, este tempo deve ser problematizado. O passado como História é insuficiente, e o futuro, visto isoladamente, poderá conduzir as pessoas “à negação autoritária do sonho, da utopia, da esperança” (ibid., p. 81). Portanto, em vez de estabelecer uma lógica de que já se sabe tudo sobre o futuro, de que ele está dado, temos de transformar o futuro num desafio, em algo que pode ser mudado. Existe, segundo Paulo Freire, uma “ideologia fatalista” da compreensão da História expressa no discurso neoliberal. “É a ideologia que mata a ideologia, que decreta a morte da História [...] que, despolitizando a educação, a reduz em puro treinamento no uso de destrezas técnicas ou saberes científicos” (FREIRE, 2000, p. 115).

A “boniteza freireana de ver o mundo” pressupõe a consciência do papel atribuído aos homens e às mulheres no mundo, não como simples constatação, mas como possibilidade de intervir como “sujeitos de mudanças”.

2.3.4 A História é um campo aberto de possibilidades

Conhecer, aprender, resolver, criar (criticamente) e transformar se encontram na ação cotidiana dos movimentos emancipatórios, por libertação nacional, pela alfabetização, pela organização social, sejam eles localizadas no Brasil, no México, em Cuba ou em qualquer parte do mundo.

A tentativa, ao apresentar as citações, é de refletir sobre a visão que tenho da História e de quais implicações esta poderá trazer aos estudos em Educação. Assim, a pesquisa em Educação, sob a perspectiva aqui apresentada, não se distancia da História, como dito anteriormente. Pelo contrário, ambas buscam a possibilidade de superar uma aparência imediata dos fatos, dos dados disponíveis para a realização da pesquisa e atingir, tanto quanto for possível, interpretações substancialmente coerentes. É uma proposta de pesquisa, portanto, que busca *sentidos* para as mudanças e os condicionamentos. E que sabe, obviamente, que não pode pretender dar respostas acabadas, que nunca é demais lembrarmos de que não sabemos e não temos todas as respostas sobre a sociedade e que o processo que muitos de nós se propõem a fazer não é nem um pouco simples. Acredito que pensar a Educação é refletir e dialogar sobre a sociedade na qual vivemos, e não a reprodução mecânica de informações acerca de uma determinada experiência.

Uma relação temporal é muito importante para o desenvolvimento da pesquisa *Educação Popular em José Martí e no Movimento Indígena de Chiapas: a insurgência como princípio educativo da Pedagogia Latino-Americana*; por isso me apóio na História como ciência. O passado, o presente e o futuro dialogam entre si de forma problematizadora, se assim entendermos. Nesta perspectiva, tomamos emprestada de Hobsbawm (1998a) a idéia de que não se trata apenas de descobrir o passado, mas fundamentalmente de compreendê-lo. Esta é a maneira de estabelecer relações com o presente. Acredito que não somente em História, mas também na Educação há uma tentação enorme entre os pesquisadores de

simplesmente registrar as descobertas, revelar o que até então era o desconhecido, e depois tirarmos proveito disto tudo. Mas o processo de “compreender como o passado converteu-se no presente nos ajuda a compreender o presente, e provavelmente algo do futuro” (HOBSBAWM, 1998a, p. 230).

O mesmo autor ainda complementa dizendo:

E tal como no passado uma das nossas tarefas é descobrir as vidas e pensamentos das pessoas comuns e resgatá-las daquilo que E. Thompson chama de “enorme condescendência da posteridade”, assim, no presente, nosso problema é também o de desnudar as suposições igualmente presunçosas daqueles que pensam saber o que são os fatos e as soluções, e que querem impô-las às pessoas. (HOBSBAWM, 1998b, p. 230).

Portanto, partilho de uma visão dinâmica da História. Uma História em processo, em movimento, que permite fazermos perguntas que surgem no conjunto das transformações da sociedade, que refletem o caráter qualitativo destas relações do passado com as pessoas. Além disto, partilho da visão de que os historiadores (aí me apóio nas palavras de Hobsbawm, novamente, citadas acima) e os educadores (de acordo com a minha compreensão) devem ter a tarefa de “descobrir as vidas e pensamentos das pessoas comuns”²¹

Para além destas considerações, historiadores e educadores engajados nas questões ou nas problematizações que envolvem os movimentos populares se ocupam ou se dedicam a descobrir como as sociedades funcionam, quando “não funcionam”, mas também como modificá-las. Segundo Hobsbawm, “não podem deixar de fazer isto, uma vez que seus objetos, as pessoas comuns, constituem a maioria de qualquer sociedade” (HOBSBAWM, 1998b, p. 231).

Porém, o que as concepções de História e de Educação aqui apresentadas mais têm em comum são as suas dimensões de consciência de mundo, de protagonismo dos homens e das mulheres no mundo e da capacidade de transformação da sua realidade.

²¹ O texto *A História de baixo para cima* é um ensaio apresentado em forma de conferência na Universidade Concordia, em Montreal, em homenagem ao amigo historiador George Rudé que ali lecionava. Trata sobre a contribuição da História dos Movimentos Populares ou a história vista a partir de baixo ou, ainda, a “história da gente comum”.

Embora a pesquisa desenvolvida não seja um estudo histórico sobre as experiências zapatistas e martiana no campo da educação (distintas na relação espacial e temporal), será a partir desta visão de mundo, de História e da sociedade que desenvolvemos os estudos, uma vez que a “realidade social do capitalismo é totalizante”. Interessou-nos investigar essas lutas que são reais, com seus objetivos ou pautas de reivindicações construídas por homens e mulheres também com interesses, valores e ideologias reais e concretas, mesmo que em diferentes momentos do processo histórico.

E a relação com a Educação não poderia ser outra, como já dissemos, que não a de questionar uma função reprodutora de papéis atribuídos na sociedade dominante, os valores e as ideologias. Procuramos uma visão de educação com conteúdo social e político, sem os corriqueiros esvaziamento da mesma.

2.4 As fontes

As fontes utilizadas nesta pesquisa são escritas e estão disponíveis através de publicações impressas e também em forma eletrônica e digital. São fontes primárias (diretas) e fontes secundárias (indiretas) como cartas, artigos, comunicados, declarações, entrevistas, jornais e revistas.

Como fontes primárias compreendemos os escritos originais de cada autor (em espanhol), inclusive aquelas disponibilizadas pelos *sites* oficiais. Como secundárias estamos considerando as traduções e comentários sobre os zapatistas e José Martí, assim como estudos e outras publicações que tratam sobre os temas da educação, dos pensamentos zapatista e martiano, entre outros. Conforme Luna:

Há variações no que se aceita como primário, dependendo do objetivo que se tem. Se se pretende fazer uma reconstrução histórica da obra de um autor ou da evolução de uma teoria, só se poderá considerar como primárias as fontes originais, na língua em que foram escritas; uma tradução, por melhor que seja, constituirá uma fonte secundária. Quando o que interessa é o conhecimento produzido a respeito de um determinado fenômeno, não chega a ser fundamental se o que se lê é o artigo original ou uma reedição dele em algum livro ou revista. (2002, p. 102-103.)

Fizemos um esforço para utilizar a fonte mais direta possível, no entanto, optamos por trabalhar, como podemos observar nas referências bibliográficas²², com textos traduzidos em português, no caso dos documentos impressos.

2.4.1 Fontes na internet e em CD-ROM

Alguns *sítios* foram considerados como sendo fontes primárias, principalmente aqueles relacionados com a comunicação do movimento indígena de Chiapas, sobretudo neste novo momento de articulação política que o EZLN passou a assumir. Neste caso, consultamos o *sítio* do Exército Zapatista de Libertação Nacional (www.ezln.org.mx) e do Enlace Zapatista²³ (www.enlacezapatista.ezln.org.mx). Porém, diferentemente daquilo que tínhamos proposto no projeto de dissertação, não foi possível consultar os documentos organizados na página eletrônica mantida por Emílio Gennari²⁴. Por outro lado, consultamos estes documentos – a tradução dos comunicados, das mensagens e de algumas cartas e artigos de jornais e revistas que se referem às decisões do EZLN e da FZLN²⁵ – em outra versão eletrônica, disponibilizada em CD-ROM pelo mesmo organizador. Esta foi a principal fonte de documentos para o desenvolvimento da pesquisa.

Quanto a José Martí, apenas registramos visitas ao *sítio* da Associação Cultural José Martí (www.josemarti.com.br)²⁶. De um modo geral, optamos pelos textos disponíveis em

²² Constam nas referências bibliográficas todos os documentos que sustentam nossa argumentação e aqueles analisados.

²³ Enlace Zapatista é a ponte entre as comunidades indígenas de Chiapas e a sociedade civil do México e a sociedade civil internacional. O objetivo comum é a melhoria das condições de vida dos povos indígenas.

²⁴ Educador do Núcleo de Educação Popular 13 de Maio, São Paulo. Há algum tempo, Emílio Gennari, devido às atividades de formação desenvolvidas junto aos operários e sindicalistas, vem se dedicando a acompanhar a trajetória dos “novos zapatistas” e aquele que, segundo o educador, é considerado o primeiro movimento revolucionário do século XXI. Em junho de 2007, tivemos oportunidade de nos encontrar, em Porto Alegre, para falar sobre os (des)caminhos do movimento e o processo de insurgência. A conversa durou um pouco mais de uma hora e acabou revelando a retirada do *sítio* www.chiapas.hpg.ig.com.br do ar por iniciativa do provedor.

²⁵ Informações e referências sobre a formação e a recente dissolução da Frente Zapatista de Libertação Nacional (FZLN) se encontram no *capítulo 5: Movimento Indígena de Chiapas e a Educação Autônoma*.

²⁶ A Associação Cultural José Martí encontra-se organizada em vários Estados brasileiros. Atualmente vem realizando seminários, cursos e palestras com o propósito de difundir e preservar a solidariedade dos povos, de defender os interesses da América Latina e do Caribe, além dos seus direitos de soberania e autodeterminação.

CD-ROM, as *Obras completas de José Martí*²⁷ numa versão que contém os 27 volumes da 2ª edição publicada, em 1975, pela *Editorial de Ciencias Sociales del Instituto Cubano del Libro*, somente quando os textos selecionados não se encontravam traduzidos para o português.

Mesmo optando por documentos traduzidos, na maioria dos casos, foi importante buscar informações gerais sobre a experiência pesquisada e sobre suas finalidades, mesmo que sucintas, em alguns destes sítios. Esta ferramenta contribuiu na composição do contexto de alguns documentos. Pareceu-nos interessante perceber e procurar neste meio de comunicação as informações, os dados, as referências e alguns dos documentos a serem analisados, como a Sexta Declaração da Selva Lacandona²⁸. Procuramos utilizar esta ferramenta, nem tanto pela disponibilidade de algumas obras de José Martí, mas principalmente pela política adotada pelos zapatistas de Chiapas. Os indígenas chiapanecos “não reivindicam os meios de comunicação”, mas os transformaram num instrumento de luta poderosíssimo, pois colocam à disposição da sociedade civil informes atualizados sobre as suas campanhas políticas ou pautas de luta. A campanha mais recente é a “OUTRA CAMPANHA”²⁹, que atuou concomitantemente às eleições presidenciais de 2006, no México. Os zapatistas percorreram vários municípios mobilizando a população para uma greve geral que aconteceu em outubro de 2006, dando continuidade à sua (atual) forma de luta, que é o uso da palavra como arma.

²⁷ Esta Edição Digital foi organizada pelo *Centro de Estudios Martianos*, em abril de 2002. O Centro de Estudios Martianos, criado em 1977, em Cuba, tem o propósito de pesquisar a vida, a obra e o pensamento de José Martí, além de preservar documentos como fotografias, objetos pessoais e manuscritos martianos. Além de difundir a sua obra e a sua biografia, oferece cursos de pós-graduação e assessoria na implantação de Cátedras Martianas em Universidades ou Instituições de Pesquisa.

²⁸ CCRI-CG do EZLN. *Sexta Declaración de la Selva Lacandona*: México, junho, 2005. Disponível em: <<http://www.enlacezapatista.ezln.org.mx>>. Acesso em: 14 set. 2007.

²⁹ A “Outra Campanha” é a iniciativa política dos zapatistas de percorrer os 31 Estados do México em busca de diálogo, sem intermediários ou mediações, com os diferentes setores da sociedade em contraposição à campanha eleitoral para a presidência da República do México, em junho de 2006. Segundo o “subdelegado Zero”, nova denominação do Subcomandante Insurgente Marcos, os zapatistas se localizam à esquerda, não a esquerda tradicional e institucional, e com posicionamento anticapitalista.

Outro *sítio* importante para a obtenção de dados sobre as questões dos zapatistas modernos é o do jornal *La Jornada* (www.jornada.unam.mx)³⁰, que tem cumprido um papel de divulgar uma imagem positiva do movimento, em oposição à imprensa conservadora. Tem um caráter informativo, de divulgação e de mobilização das lutas, seja o chamamento para os levantes e as marchas, seja a organização nos municípios autônomos de Chiapas. É um jornal que tem uma “posição zapatista” e não procura se parecer com os outros veículos de imprensa. É importante salientarmos que não utilizamos diretamente estas fontes para a nossa pesquisa. No entanto, observamos que, durante o período de “silêncio” tático dos zapatistas com as autoridades mexicanas, este foi o principal veículo de publicação das posições zapatistas. Cabe ressaltar que a maioria destes artigos publicados no período entre 2001 e 2002 fazem constantes denúncias da condição de guerra de contra-insurgência³¹ sofrida pelas comunidades zapatistas. Sobretudo, estes artigos demonstram que não existe nada de ideal na resistência, pois tudo é muito difícil, dolorido, violento e desumano. Acima de tudo, ela exige muito dos oprimidos.

2.4.2 Fontes escritas impressas

Além dos documentos que puderam ser localizados na *rede mundial* e através dos CDs, existem outras fontes documentais sobre os zapatistas de Chiapas e José Martí. Destas fontes selecionamos a maioria dos documentos e textos martianos.

Embora seja bastante subjetiva a construção dos critérios para selecioná-los, alguns aspectos são relevantes, não necessariamente nesta ordem de prioridade: 1) textos que tratam diretamente sobre educação; 2) textos que tragam elementos que contextualizem os respectivos períodos da História; 3) documentos que são considerados por outros acadêmicos

³⁰ O jornal buscou, no início da década de 80, independência e autonomia jornalística, tendo em vista que o Partido Revolucionário Institucional (PRI) que governou o México durante 70 anos mantinha uma relação de subordinação da imprensa aos interesses de governo. Desde a primeira aparição pública do EZLN, em janeiro de 1994, ele tem realizado a cobertura do “estado de guerra” em Chiapas, oferecendo espaço aos zapatistas e aos intelectuais que apóiam abertamente a insurreição indígena. (SAADE, Carmen Lira. *La sociedad en el espejo de las princesas*. Disponível em: <<http://www.jornada.unam.mx/info>>. Acesso em: 09 jan. 2007).

³¹ Trata-se de iniciativas, na maioria das vezes violentas, patrocinadas pelo governo mexicano de impedir a auto-organização das comunidades indígenas e o avanço das bases de apoio zapatista.

de significativa relevância por outros acadêmicos; 4) documentos que possibilitem a visualização dos contextos social, político e ideológico. Uma vez que compreendemos que

[o] interesse do pesquisador por certos assuntos e o modo de abordá-los dependerá de sua visão da sociedade e de sua proposta de intervenção nela. A partir de suas preocupações no presente escolherá os registros e os tratará de uma dada forma. (VIEIRA, 1995, p. 45).

Assim, com referência aos documentos escritos impressos, selecionamos *Nossa América*, de José Martí, publicado pela Hucitec³² em 1982. Esta edição tem a apresentação de Roberto Fernandez Retamar, então diretor do Centro de Estudos Martianos, que apresenta um conjunto de textos escolhidos de forma a caracterizar o pensamento de José Martí. A relevância desta antologia para a nossa pesquisa encontra-se: primeiro, em partir de algo mais sistematizado de sua obra, que não os 27 volumes e as suas mais de 12 mil páginas; segundo, porque neste livro a *Introdução a José Martí*, feita por Retamar, oferece elementos para a reconstituição da história, da vida e dos ideais martianos; terceiro, no fato de que o livro traz uma coletânea bastante diversificada de textos que contribuem para a construção do contexto social e político do período em questão.

Um material de relevância é o livro organizado por Danilo R. Streck³³, devido ao seu direcionamento para o “imaginário pedagógico latino-americano” através da organização de textos que tratam especificamente da educação. A sua leitura, no conjunto, possibilita uma caracterização do pensamento martiano, ou seja, identifica as críticas feitas pelo libertador cubano ao ensino descontextualizado, em descompasso com o novo tempo, apresenta a educação como um ideal da libertação cubana, uma educação laica, com programas e predicados próprios, uma educação que livraria a *nossa América* das tiranias do colonialismo europeu e do imperialismo estadunidense. Além disto, reúne textos que colocam as mulheres no cenário das transformações desejadas nesta sociedade colonial, seja na universidade popular, no mundo da educação privada, mas também as coloca nas administrações e nos espaços públicos. Assim, à frente de seu tempo, Martí discutia uma educação voltada às

³² MARTÍ, José. *Nossa América*. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

³³ STRECK, Danilo Romeu (org.). *Educação em Nossa América: textos selecionados*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007b.

mulheres, entendendo que eram tão capazes na produção intelectual quanto os homens que viviam no e do espaço público. Expressava que

[...] não é, porém, apenas nos tribunais e nas urnas onde os pensadores desta terra querem ver as mulheres. É na administração pública, na direção de cada casa de caridade, no conselho de cada oficina correcional. (MARTÍ, 2007o, p.131)

Defendia que as mulheres tivessem acesso aos cargos na administração pública e à universidade, defendia uma mulher de seu tempo, liberta. Considerando as muitas contribuições de José Martí à construção de uma América Latina original, mestiça e livre, não poderíamos deixar de incluir nesta seleção de cartas, artigos e discursos do libertador cubano *Carta para Maria Mantilla* e o artigo *As mulheres, a administração pública e a universidade*.

De um modo geral, os textos de José Martí que foram selecionados são cartas e artigos publicados em jornais, principalmente no *La Nación*, de Buenos Aires, *La América*, de Nova York, bem como também as contribuições para o Jornal do Partido Revolucionário Cubano, *Pátria*. Entre outros textos, *Nossa América (El Partido Liberal, 30 de janeiro 1891)*, tornou-se fundamental para mergulharmos no mundo martiano, uma vez que “faz uma síntese programática” (por óbvio não é o objetivo de Martí) daquilo que pensa o revolucionário cubano sobre a dupla independência que Cuba deveria conquistar (a política em relação à Espanha e a econômica em relação aos Estados Unidos). Trata-se também de um “manifesto” em defesa da autoctonia, expressa na mestiçagem como autenticidade e beleza da América. A educação, em *Nossa América*, é um grande e importante instrumento para o bom governo e autonomia dos povos da América Latina. Com conteúdo tão contundente quanto o texto citado anteriormente, o *Congresso Internacional de Washington (Nova York, 2 de novembro de 1889)* é praticamente uma denúncia das intenções dos Estados Unidos de promover um bloco econômico para fazer frente ao poder europeu. E, outro texto selecionado chama-se *Mestres Itinerantes (La América, Nova York, maio de 1884)*. Nele Martí apresenta uma forma de “remediar a ignorância camponesa” levando até as pessoas educação através dos professores ambulantes.

José Martí dedicou parte de sua elaboração intelectual à educação; para isto escreveu e publicou quatro números da revista sobre educação *La Edad de Oro*, que se destinava às

crianças. Suas edições continham informações sobre a história, a geografia, a economia latino-americana, entre tantos outros assuntos. Em 1889, quando a publicação da revista foi suspensa pelo seu editor, escreveu para o amigo Manuel Mercado³⁴ esclarecendo os motivos. Martí visionava que a educação só era possível a partir do exame da realidade, e, que a partir deste, seria possível a conquista da autonomia cultural e política da América Latina. Os livros europeus ou estadunidenses não apresentavam elementos que favorecessem uma compreensão da América Latina, por isso

se publica *La Edad de Oro*: para que niños americanos sepan como se vivía antes, y se vive hoy, en América, y en las demás tierras [...] las niñas deben saber lo mismo que los niños, para poder hablar con ellos como amigos cuando vayan creciendo [...]. (MARTÍ, 2001, p. 1-2).

Outro texto importante é *Educação Popular*³⁵, em que Martí, a partir de seis pontos, discute a educação pública como direito e como igualdade. Estes são alguns de tantos textos selecionados. É importante ressaltar que, se não aparecem através de citações diretas ao longo da dissertação, eles compõem os elementos necessários para a apresentação da *educação libertadora martiana*, desde a escola até a rua³⁶, sobretudo relacionando a sua concepção de educação com a sua concepção de revolução. A educação de José Martí caminha junto com o seu projeto de sociedade, ou seja, com a transição da Cuba colonizada para a Cuba republicana.

Para que pudéssemos fazer a pesquisa sobre a educação martiana foram selecionados mais textos que correspondem aos anos de exílio de José Martí, nos Estados Unidos, e que estão compreendidos entre os anos de 1881 a 1894. Esta fase é considerada, por alguns autores, como a fase madura do pensamento do independentista cubano. Por isto, encontramos

³⁴ A Revista *La Edad de Oro* alcançou apenas quatro números, referentes aos meses de julho, agosto, setembro e outubro de 1889. Entre as razões para o cancelamento de sua publicação, Martí coloca em carta ao amigo Manuel Mercado, em 26 de novembro do mesmo ano, que o editor “por fé ou por motivos comerciais queria [...] que eu falasse do ‘temor de Deus’ e que o nome de Deus, e não a tolerância e o espírito divino, estivesse em todos os artigos e histórias.”

³⁵ MARTÍ, José. Educação Popular. In: STRECK, Danilo Romeu (org). *Educação em Nossa América: textos selecionados*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007b, p. 47-48.

³⁶ Estamos compreendendo aqui *rua* no sentido de *luta, movimento*, mas sobretudo nos diferentes espaços para a preparação da guerra de libertação nacional cubana, como as reuniões no clubes de expatriados, as Ligas, o Partido Revolucionário Cubano (PRC).

importantes críticas ao imperialismo nascente do “gigante de botas de sete léguas”³⁷, aos tratados monetários empreendidos, como propostas para fazer bloqueio aos países europeus, bem como encontramos críticas aos extravios políticos dos Estados Unidos que exploravam a força de trabalho escrava. Seleccionamos também pelo menos seis textos do jornal *Pátria*, onde pudemos observar a valorização de outros espaços educativos, na perspectiva martiana: os clubes, a Liga e o próprio Partido Revolucionário Cubano.

Já para a discussão da experiência zapatista, utilizamos muitos dos comunicados, cartas e artigos digitalizados em CD-ROM (traduzidos do espanhol para o português), como falamos anteriormente. Estes documentos, que trazem as reflexões dos novos zapatistas, foram impressos e separados cronologicamente, facilitando seu manuseio. Assim, observamos que, para fazer denúncias, geralmente o movimento indígena utiliza artigos e reportagens, como pudemos ver nas publicações de *La Jornada*; para dialogar com a sociedade civil, com grupos de apoio e intelectuais, encaminham mensagens, muitas vezes em forma de cartas assinadas por Marcos. Além disto, alguns comunicados do CCRI-CG do EZLN são emitidos para contar experiências, falar do cotidiano nas comunidades autônomas, e têm tido a assinatura de outros comandantes, mulheres e homens que compõem o Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN) que “por suas vozes falam o comitê clandestino revolucionário indígena”. E, por fim, temos as seis Declarações da Selva Lacandona. Dedicamos especial espaço no *capítulo 5: Movimento Indígena de Chiapas e a Educação Autônoma* para a discussão destes documentos, uma vez que a primeira delas é uma “declaração de guerra” contra o sistema de partido do Estado³⁸ mexicano e um anúncio das demandas zapatistas. Sucessivamente, cada uma delas vai nos oferecendo os caminhos da insurgência, primeiro como forma de luta, depois com o seu crescente distanciamento das armas e aproximação do uso da palavra como movimento tático. De um modo geral, as declarações indicam o que os zapatistas estão fazendo no momento e convocam setores da sociedade a andarem juntos na resistência.

³⁷ A metáfora é uma das características da escrita de José Martí. Este é um traço em comum aos textos de zapatistas. Assim, o “gigante de botas de sete léguas” se refere aos Estados Unidos tentando colonizar as repúblicas americanas; para os indígenas trata-se da “besta-fera”.

³⁸ Referências mais detalhadas no *capítulo 5: Movimento Indígena de Chiapas e a Educação Autônoma*.

Observamos em muitos comunicados a presença desta relação entre denúncia e anúncio. Exemplo disto é a mensagem do Subcomandante Marcos na abertura do encontro de professores em que ele fala da privatização do ensino público e da situação de abandono a que foi submetida as escolas e as universidades. Para os zapatistas,

ninguém neste país tem as melhores oportunidades e as melhores ferramentas para lançar pontes a não ser os professores e professoras. Além de suas próprias reivindicações, o magistério é o espelho e a janela do que ocorre em todo o país, através delas e deles vêem-se as contradições e os contrastes de um país colocado à venda por uma quadrilha de ladrões, mas que resiste a morrer como Nação. (MARCOS, 2004f, s.p.).

O Centro Memorial Martin Luther King, de Cuba, selecionou e organizou vários textos zapatistas que correspondem ao período de 1992 a 2001³⁹. A coletânea tem como introdução um texto de Pablo González Casanova, da UNAM, lido na ocasião da cerimônia de sua condecoração na Universidad de La Habana, em fevereiro de 1995, em que ele propõe o “repensar a revolução” a partir dos acontecimentos em Chiapas. Depois, traz os textos organizados por temas: “a realidade, a dignidade reclamada, o despertar coletivo, enfrentamento ao do sistema, a transgressão total” (este último tema é composto, em sua maioria, por discursos realizados pelas “Insurgentas”, em 8 de março, Dia Internacional da Mulher), além de trazer uma entrevista com o Subcomandante Marcos que fala da origem do movimento indígena zapatista. Todos os textos que se encontram nesta coletânea, estão traduzidos no CD-ROM organizado por Gennari (2004).

Nos contatos entre o EZLN e as comunidades, as mulheres mostraram ser fundamentais no processo de organização do movimento. A condição feminina, ou o papel atribuído às mulheres na sociedade, pouco a pouco foi tomando maiores dimensões estratégicas. A relação entre o movimento zapatista e as comunidades indígenas e camponesas foi se modificando já nos primeiros anos de atuação. O Comandante Tacho lembra que, quando conversavam com as pessoas, tinham de ter muito cuidado quanto a para quem falar abertamente sobre as idéias insurgentes e perceberam que os camponeses e as camponesas indígenas eram grandes aliadas no convencimento de outras pessoas das comunidades a aderir ao EZLN.

³⁹ CAPARÓ, Gabriel (comp.). *Ansias del Alba: textos zapatistas*. La Habana: Editorial Caminos, 2001.

Demos formação para as mulheres que eram uma espécie de enviado político e como já estavam conosco algumas companheiras indígenas e camponesas descíamos com elas nas comunidades e, de noite, em segredo, reuníamos as mulheres fora do povoado. Faziam de conta que iam buscar o milho, procurar lenha, mas, na realidade, iam para uma reunião. (ap. GENNARI, 2002, p. 69).

Assim, selecionamos alguns textos, comunicados ou declarações das comandantes mulheres do EZLN ou outros relacionados às discussões de gênero ou ao protagonismo destas *Insurgentas* na organização dos indígenas de Chiapas.

Outros documentos importantes encontram-se no livro *Acuerdos de San Andrés*, organizado por Navarro e Herrera⁴⁰. São textos que contribuíram para a construção do contexto político e também ideológico do movimento, uma vez que tratam dos acordos estabelecidos entre os insurgentes zapatistas e o governo federal mexicano (1996-1997) sobre o reconhecimento dos direitos e da cultura indígenas, além de oferecer condições para compreender a autonomia indígena reclamada.

Os textos do movimento indígena de Chiapas selecionados são do período compreendido de 1992 e 2008, sendo em sua maioria, textos de 2003, período de mudanças na organização política dos zapatistas. Trata-se, então, do momento em que avaliam os 10 anos de levante indígena e os 20 anos de organização clandestina na Selva Lacandona. Também é um período caracterizado pelo exercício do poder político dos indígenas nas comunidades autônomas, num processo de redistribuição das tarefas entre os zapatistas.

Portanto, o acesso aos documentos esteve garantido através destas publicações.

2.5 Algumas considerações finais

Cabe ressaltar que entendemos a pesquisa enquanto um *processo* e que este movimento dinâmico faz com que sejam constantemente resgatados elementos “explorados” ou “visitados” em seus diferentes momentos; no entanto, sabemos que algumas informações e

⁴⁰ NAVARRO, Luis Hernández; HERRERA, Ramón Vera (comp.). *Acuerdos de San Andrés*. México: Ed.Era, 1998.

análises poderão ficar de fora do desenvolvimento da pesquisa na redação final da mesma, porém não tirando dela o foco: a insurgência como princípio educativo.

Ainda sobre as fontes, é importante ressaltar os laços estabelecidos com o Acervo Zapatista Xojobil (www.xojobil.sites.uol.com.br)⁴². Este nos disponibilizou teses apresentadas para a obtenção de grau de professor e de professora em Antropologia Social, do Centro de Investigações e Estudos Superiores em Antropologia Social (CIESAS)⁴³ e também tese apresentada para a obtenção de licenciatura em Pedagogia pela Universidade Autônoma do México (UNAM)⁴⁴. Além destas contribuições, pudemos ampliar nossa referência bibliográfica com o livro da jornalista Glória Muñoz Ramirez publicado no momento de comemorações dos 20 anos de organização do Exército Zapatista de Libertação Nacional e dos 10 anos do levante zapatista para o México e o mundo, em 1994. O Acervo Zapatista Xojobil, também, nos disponibilizou o livro de Carlos Lenkersdorf intitulado *Los hombres verdaderos: voces y testimonios tojolabales*, que foi fundamental para entrarmos no mundo indígena, compreender as suas relações comunitárias e as implicações de sua cosmovisão para seu estado de permanente resistência contra as situações de opressão.

Outra referência importante para a pesquisa é o livro de Jair Reck. *Por uma educação libertadora: o ideário político-pedagógico do educador cubano José Martí* é resultado da dissertação de mestrado realizada pelo educador, nos anos de 1998 e 2000, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT. O autor destaca a vinculação da concepção de educação defendida pelo libertador cubano a uma ação política, qualificando José Martí como um educador social. Reck destaca a defesa feita por Martí da importância de um ensino

⁴² O Centro Xojobil de Documentação e Informação, com sede na cidade de Guarulhos, em São Paulo, é uma Organização Não-Governamental (ONG) que serve de fonte de informação e conscientização sobre o processo, os fatos, as causas e os impactos do “acontecer indígena” e camponês no México, no Brasil e na América Latina. Para isto, propõe-se a preservar documentos, pesquisar e difundir a cultura e a atualidade dos povos indígenas. É coordenado por Alejandro M. Buenrostro y Arellano e Maria José Rinaldi Barbosa.

⁴³ PATIÑO, Kathia Nuñez. *Socialización Infantil en dos Comunidades Choles: rupturas y continuidades: escuela oficial y escuela autónoma*. Chiapas: CIESAS, março 2005. NARVÁEZ, Raúl de Jesús Gutiérrez. *Escuela y Zapatismo entre los Tizotsiles: entre la asimilación y la resistencia: análisis de proyectos de educación básica oficiales y autónomos*. Chiapas: CIESAS, janeiro 2005.

⁴⁴ VÁZQUEZ, Liliana Salgado. *Las mujeres indígenas de la frontera sur: las mujeres zapatistas como sujetos pedagógicos*. México D.F: UNAM, 2006.

contextualizado e adequado ao período histórico-social do educando. A finalidade deste ensino era de entender o mundo para, assim, interagir como sujeitos críticos, conscientes da construção da sua história. Jair Reck conclui que a autenticidade das idéias martianas não se restringe apenas aos ensinamentos dos conteúdos, que são apenas formais, mas que os ultrapassa através das atitudes. A Educação proposta por Martí não deve estar somente a cargo dos educadores escolares; os pais deveriam também orientar as crianças desde pequenas a desenvolverem as atitudes de amor, dignidade e responsabilidade. Aliás, estas características estão presentes em carta à sua filha⁴⁵.

Outro procedimento de pesquisa que utilizamos foi uma “conversa improvisada” com o educador popular Emílio Gennari, em 28 de junho de 2007, em Porto Alegre⁴⁶. A primeira consideração a fazer é sobre o lugar, nada silencioso, onde nos encontramos para esta conversa. Entre um curso de formação política e outro, numa breve passagem pelo Rio Grande do Sul, Gennari sugeriu que nos encontrássemos na rodoviária. Entre alguns cafés numa das lancherias dali mesmo, fomos conversando sobre as questões da política nacional, o movimento sindical e os partidos políticos, o que permitiu que entrássemos naturalmente no assunto principal do nosso encontro. Neste sentido, a organização de um roteiro prévio com perguntas essenciais para o foco de pesquisa aos poucos foi ficando para trás, porém foi possível registrar traços importantes para a insurgência como princípio educativo. O primeiro deles é a referência do jornal *La Jornada* na luta zapatista; reafirma a importância da posição política deste para com a resistência e a insurreição indígena de Chiapas, como já apresentamos neste capítulo. O segundo é que é comum a ocorrência de algumas “ausências” ou o ocultamento de determinadas informações devido ao caráter clandestino do movimento indígena, como, por exemplo, o acúmulo das discussões propiciadas no 1º Encontro “Magistério Democrático e o Sonho Zapatista”. “Nem tudo pode estar disponível na web”, diz o educador. O terceiro deles é a cosmovisão indígena que envolve a relação entre o sujeito e o

⁴⁵ MARTÍ, José. A educação da mulher: Carta para Maria Mantilla. In: STRECK, Danilo Romeu (org). *Educação em Nossa América: textos selecionados*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007n, p. 123-129.

⁴⁶ É importante lembrar que, desde o projeto de dissertação, não apresentamos nenhum tipo de metodologia que envolvesse outros instrumentais de pesquisa. Esta conversa com Emílio Gennari teve um caráter de partilha de algumas percepções sobre o processo de insurgência em curso no México, atualmente. Assim, apresentamos este diálogo com Gennari para demonstrar o caráter imprevisível de uma pesquisa, bem como as contribuições deste para a presente dissertação.

objeto. Gennari suspeita que a cosmovisão indígena possa ser entendida como um pressuposto para a insurgência. As línguas indígenas serão preservadas, mas o espanhol vai ter um valor a ele agregado como necessidade de guerra. Esta suspeita foi-se mostrando possível na medida em que as leituras proporcionadas pelo livro de Lenkersdorf (1996) foi apontando relações entre os elementos da lingüística com os processos sociais vividos pelos tojolabaes. O quarto traço consiste na relação dos zapatistas com a história. Para os indígenas, a solução dos problemas está no México, no mundo e não em Chiapas; daí decorre a importância do resgate da História, não mais para *entender*, mas para saber como *agir* contra.

Temos também de registrar a dificuldade em encontrar trabalhos que dialogassem diretamente com o foco de nossa pesquisa: a insurgência como princípio educativo. Isso implicou diretamente a escolha de autores de diferentes áreas do conhecimento para a elaboração deste conceito, desde a sua aproximação etimológica à insurreição com definição nas Ciências Sociais até o diálogo com educadores como Andreola (2003) e Caldart (s. d.), entre outros.

E, por ultimo, é importante ressaltar a importância das leituras de aproximações ao tema, principalmente a partir de Werner Altmann, Roberto Fernández Retamar e Pedro Pablo Rodríguez, sobretudo para adentrarmos na leitura dos textos martianos. Sem elas, as dificuldades seriam maiores.

3 JOSÉ MARTÍ E O MOVIMENTO INDÍGENA DE CHIAPAS: PONTAS DE UM ICEBERG

[...] nem todos prestam atenção às vozes que propagandeiam a falta de esperança e o conformismo. Nem todos se deixam levar pelo rio do desânimo. A maioria, os milhões de pessoas que continuam sem escutar a voz do poderoso e do frouxo, não conseguem ouvi-la porque estão ensurdecidos pelo choro e pelo sangue que a morte e a miséria gritam nos seus ouvidos. Porém, quando têm um momento de descanso, ouvem outra voz, não a que vem de cima, e sim a que é trazida pelo vento de baixo [...] a que lhes fala de justiça e liberdade, de socialismo e de esperança. (MARCOS, 2004a, s.p.).

As palavras do zapatismo, além de sintetizarem a nossa opção metodológica pelas “vozes trazidas pelos ventos que sopram desde baixo”, também conduzem à reflexão sobre o que “o momento de descanso” pode nos possibilitar. Logo, este breve capítulo, porque assim se pretende, traz alguns elementos da conjuntura latino-americana para a discussão, sobretudo os acontecimentos que Marcos metaforicamente denominou de muitas pontas de um “iceberg”⁴⁷ que estava prestes a romper: os movimentos altermundialistas. Para tanto, estabelecemos algumas relações entre o poder dos (novos) movimentos sociais e o poder do Estado (novas experiências políticas) e algumas relações com uma educação popular que tende a acompanhar o movimento da sociedade. Em seguida, fazemos algumas aproximações e distanciamentos entre a experiência martiana e o movimento indígena de Chiapas, considerando que não se trata de esgotar a discussão, reservando uma maior densidade para o *capítulo 6: Educação Popular em José Martí e no Movimento Indígena de Chiapas: a insurgência como princípio educativo da pedagogia latino-americana*. Porém, este capítulo pretende funcionar como uma “dobradiça” ou uma articulação entre algumas idéias que caberiam bem na discussão metodológica, mas a que optamos conferir destaque neste momento.

⁴⁷ De acordo com Marcos, o movimento indígena de Chiapas se declarou à sociedade civil internacional, em 1994, “como um sintoma de algo que estava se passando ou que estava por suceder”. Para isto, usou a imagem de um iceberg para identificar os zapatistas como a ponta que estava aparecendo, pois “apareceriam pontas por todos os lados, de algo que está embaixo, que está em gestação e por arrebentar” (ap. RAMÍREZ, 2003, p. 101)

3.1 A conjuntura latino-americana: o poder do estado e o poder dos movimentos sociais

Em 2001, no extremo sul da América Latina, a cidade de Porto Alegre⁴⁸, no Brasil, protagonizou um dos grandes movimentos anticapitalistas, antiimperialistas e antiglobalização, com repercussão mundial. Se não fosse pelo propósito e pela conjuntura, este grande encontro da esquerda mundial poderia se comparar às mobilizações de Praga, Nice, Gênova e Seattle, simplesmente. No mesmo dia e horário em que na cidade de Davos (numa estação de esqui), na Suíça, acontecia o Fórum Econômico Mundial, nesta cidade brasileira acontecia o Fórum Social Mundial (FSM). Num momento em que os neoliberais decretavam o “fim da História”, os movimentos sociais independentes, partidos políticos de esquerda e a sociedade civil organizada se levantaram contra a hegemonia do sistema capitalista que vinha tentando fundar a idéia do “pensamento único”. O lema “outro mundo é possível” correu o mundo, e durante uma semana, no mês de janeiro, cidadãs e cidadãos de todos os continentes comprometidos com esta construção inauguraram o novo milênio. Este Fórum ficou marcado pela esperança e pela busca da justiça social num outro espaço de organização e de reflexão contrapondo às idéias neoliberais. Neste sentido, o mundo se abriu à construção de alternativas priorizando a superação dos mercados mundiais em cada país e em cada uma das relações internacionais estabelecidas.

A América Latina tem-se mostrado, há muito tempo, criativa na construção de alternativas que amenizem os resultados de séculos de dominação, de subordinação e de subdesenvolvimento. Sobretudo, a Educação Popular (EP) tem mostrado ser, em suas práticas libertadoras e democráticas, um instrumento fundamental na construção de autonomias.

Novas frentes de luta se abriram e fortaleceram o FSM enquanto um grande movimento da sociedade em busca de alternativas contra-hegemônicas⁴⁹. E o Fórum Mundial

⁴⁸ A cidade de Porto Alegre não foi escolhida ao acaso. A partir de suas experiências no que diz respeito à democracia participativa e à gestão dos recursos públicos, foi reconhecida internacionalmente pelo seu projeto de Administração Popular. No Estado do Rio Grande do Sul, onde está situada a capital dos gaúchos, vivenciava-se a primeira experiência de um projeto democrático popular (1998-2002) com o governo de Olívio Dutra, militante político de esquerda.

⁴⁹ Em 25 de janeiro de 2007, o Conselho Internacional do FSM divulgou um comunicado sobre “o futuro depois de Nairobi”. Existe uma preocupação em tornar o fórum “cada vez más coherente con relación a su objetivo de que otro mundo es posible y que hay que construirlo. Esto implica una participación creciente de aquellos y

de Educação (FME) também se juntou à socialização de experiências e de políticas em que o público e o popular estiveram algumas vezes imbricados. De acordo com Streck, a

Educação Popular latino-americana terá que fazer o movimento consciente de se vincular a outros movimentos similares ao redor do mundo [...] cabe à Educação Popular encontrar o seu lugar junto às redes ou dentro delas. A Educação Popular, ao longo de sua história, elaborou um instrumental teórico-prático que com certeza lhe permite acompanhar a nova dinâmica social. (2004, p. 63-64).

Acreditamos que a EP poderá acompanhar também a nova dinâmica política mundial; daí os seus movimentos de “reconstrução” ao longo dos anos 90 diante da complexidade do período e das práticas educativas exigidas. Novamente, Streck nos auxilia identificando que

[a] recorrência da discussão sobre o lugar da Educação Popular entre o formal e o não-formal é um sinal de que mesmo não mais dicotomizando estes dois espaços da ação educativa, a Educação Popular surpreende pelo seu caráter iconoclasta, por ser demasiado imprevisível para a pragmática lógica institucional. (STRECK, 2004, p. 65).

Se por um lado a EP surpreende pela imprevisibilidade diante da institucionalidade, o balanço desorientador das políticas neoliberais na América Latina, com forte impacto no final da década de 80 e durante a década de 90, foi capaz de produzir na sua contradição uma importante reação popular e democrática ao modelo dominante. O descontentamento da população, em muitos países do continente, ganhou força e expressão política. Como consequência disto, a sociedade correspondeu com a aprovação de governos com propostas de transformação. O resultado é expresso nas eleições de Hugo Chavez, na Venezuela, e Evo Morales, na Bolívia, e mais recentemente de Rafael Correa, no Equador. Pois é na América Latina onde

[...] sopram os ventos mais consistentes de resistência ao neoliberalismo e aspiração por mudanças. Se a eleição de Lula frustrou espetacularmente a esquerda brasileira e internacional e sua acomodação à ordem fortalece uma série de governos de “esquerda sem mudanças” (ou social-liberais) na região (Uruguai, Chile, em certa medida Argentina), a conjuntura regional é fortemente marcada pela realidade

aquellas que sufren en su vida cotidiana, en las condiciones más duras, los efectos del sistema capitalista y patriarcal.” Para isto, em 2008, o FSM passou por uma experiência de descentralização. Não tendo um único país como sede, os altermundialistas organizaram a chamada *Semana de Ação Global*, que culminou, no dia 26 de janeiro, com o *Dia de Ação Global*. Já em 2009, o FSM voltará ao Brasil, e Belém, capital do Estado do Pará, será sede do FSM Panamazônico. Esta decisão foi tomada pelo Conselho Internacional do Fórum Social Mundial, em Berlim, em maio de 2007. Já o Fórum Mundial de Educação será realizado em Alto Tietê, em São Paulo, em setembro do corrente ano. Informações no site oficial do FSM: www.forumsocialmundial.org.br.

estabelecida pela força do Governo Chavez na Venezuela (apoiado por Cuba). A (recente) eleição de Evo Morales pode ser considerada, neste momento, um fortalecimento do pólo transformador na esquerda latino-americana. Chavez mantém, desde abril de 2005 (IV Encontro Hemisférico contra a ALCA, em Havana), uma forte iniciativa política na região, respaldada pelos cubanos, e lançou a proposta de Alternativa Bolivariana para as Américas (ALBA), que impõe na discussão como uma alternativa concreta à ALCA. As sociedades do continente estão claramente em movimento. (ENLACE, 2005, p. 12)⁵⁰.

A idéia de “pensamento único” não prevaleceu. Tanto que vemos governos⁵¹ que têm nos demonstrado serem possíveis, no continente, algumas políticas reestatizantes, de nacionalização dos recursos naturais, e a transformação pela via democrática, na contramão do neoliberalismo. Além disto, os movimentos sociais têm se mantido firmes na resistência, com destaque para as mobilizações camponesas e indígenas. Os zapatistas, no passado e no presente, reivindicam a nacionalização das riquezas naturais (solo e subsolo, ou seja, minério, águas, petróleo e a terra), buscando na “reinvenção do poder”, ou melhor, na organização de seus municípios autônomos, independentes dos espaços institucionais do Estado, uma outra vida em sociedade. Escapando às “lógicas pragmáticas institucionais”, o movimento indígena de Chiapas coloca o México em movimento, conectado com a luta anticapitalista mundial.

Na Sexta Declaração da Selva Lacandona, em 2005, os zapatistas reafirmam a sua orientação de esquerda, definindo o capitalismo como um “sistema social, o sea, una forma como en una sociedad están organizadas las cosas y las personas, y quien tiene y quien no tiene, y quien manda y quien obedece” (CCRI-CG do EZLN, 2005, s.p.). Se, por um lado, o capitalismo, hoje, não é como antes e tem se aprimorado com a globalização neoliberal,

⁵⁰ Enlace é um reagrupamento de socialistas oriundos de diferentes coletivos militantes que buscam, juntos, caminhos para a superação da dispersão vivida pela esquerda brasileira e estão empenhados na construção do Partido Socialismo e Liberdade (PSOL). Tendência Liberdade e Revolução-PSOL (LR), Movimento de Unidade Socialista-PT (MUS), Dissidência da Articulação de Esquerda-PT (AE), Dissidência Força Socialista-PT (FS) e Dissidência da Democracia Socialista-PT (DS) são as forças políticas que o compõem, sendo que algumas delas ainda mantêm as suas relações internacionais, como é o caso dos militantes oriundos da DS que conservam as relações com a IV Internacional Socialista, o Secretariado Unificado (SU).

⁵¹ As experiências podem ser encontradas em alguns países latino-americanos cujos programas de governo têm confrontado a política econômica e a ação imperialista dos países mais poderosos, sobretudo aquela representada pela hegemonia estadunidense. Na Venezuela, por exemplo, nunca um governo se utilizou de tantos instrumentos de consulta popular numa administração pública. Difundiu o Orçamento Participativo em escala nacional, aplicou vários referendos e plebiscitos como instrumentos de participação direta da população, além de fazer uma política protecionista em relação ao mercado externo, estatizando setores fundamentais de sua economia. O governo boliviano, assim como o venezuelano, tem um forte apoio popular e indígena, oferecendo medidas protetoras do mercado interno e de nacionalização dos recursos minerais. Mais recentemente, no Equador, o governo contou com mobilizações populares contra o Congresso Nacional, apoiando as iniciativas de Rafael Correa na realização de reformas na Constituição Nacional.

escondendo ainda mais a exploração, por outro lado, de acordo com o Comitê Clandestino Revolucionário Indígena – Comando Geral do Exército Zapatistas de Libertação Nacional (CCRI-CG do EZLN), não tem sido fácil para o neoliberalismo manter-se como “teoria do atual estágio em que se encontra o sistema capitalista”, porque

los explotados de cada país pues no se conforman [...] sino que se rebelan [...] Y entonces por eso vemos que en todo mundo [...] se hacen resistencias para no dejarse, o sea que se rebelan, y no sólo en un país sino que donde quiera abundan, o sea que, así como hay una globalización neoliberal, hay una globalización de la rebedía. (CCRI-CG do EZLN, 2005, s.p.).

Isto demonstra que os ventos seguem rebeldes nesta parte do mundo, para não falar na vibrante resistência de quase meio século do povo cubano, que tem em José Martí sua inspiração e referência nos marcos de independência política e econômica, em que a relação teoria-prática revolucionária não esquece ou não perde suas raízes cubana e latino-americana.

Ao observar essa movimentação no continente latino-americano é que reforçamos a atualidade das lutas dos seus países e dos lutadores de ontem como Emiliano Zapata e José Martí. Se Cuba resiste ao embargo econômico imposto pelos Estados Unidos e se os indígenas de Chiapas resistem aos blocos econômicos, também impostos pelos Estados Unidos, é porque possivelmente aprenderam com as lutas do passado e compreenderam que elas “são tão antigas quanto atuais”, e que por isso as suas superações, ainda, são urgentes e necessárias para a construção de uma sociedade justa e igualitária.

Quando buscamos compreender o contexto cubano do final século XIX e o amadurecimento político e pedagógico de José Martí, assim como quando resgatamos os passos da rebeldia dos indígenas de Chiapas em sintonia com os mais de 500 anos de resistência que antecederam o levante de 01º de janeiro de 1994, vamos construindo os laços de uma educação popular que toma como base a insurgência. Neste processo articulado entre uma educação enquanto projeto e uma educação que se faz na luta, não se pode desconsiderar a conscientização como categoria fundamental que leva a outra tão importante quanto esta, que é a organização. Conforme Moacir Gadotti, “não basta estar consciente, é preciso organizar-se para poder transformar” (2000, p. 06).

Não apenas no FSM (instrumento de organização mundial dos movimentos sociais, da sociedade civil e partidos políticos de esquerda), mas também no cotidiano dos movimentos sociais, a Educação Popular vai se reinventando e resistindo “em nível de lutas intencionadas e propositivas” (STRECK, 2006a, p.280), em busca de alternativas em diferentes espaços, também pedagógicos. E algumas experiências demonstram que o público e o popular, diante da atual conjuntura latino-americana, confundem-se. Porém, a educação do oprimido também busca manter, consciente de seu próprio movimento, espaços em que a sua palavra, que foi sempre negada, possa ecoar. Assim o fazem os zapatistas e assim pretendia Martí com a valorização da mestiçagem da *Nossa América*. Se a Educação Popular é imprevisível diante do pragmatismo da institucionalidade, é porque ela tem condições de reorganizar a sua própria dinâmica em relação à nova dinâmica da vida em sociedade.

Assim, concordamos (em parte) com Roberto Leher de que

[é] forçoso reconhecer que o sistema educacional sofreu (sofre) as deformações do pensamento dominante. *Existem experiências magníficas, mas é preciso humildade intelectual para reconhecer que as iniciativas em curso nas políticas educacionais inspiradas nos organismos internacionais, como o Banco Mundial, não estão possibilitando, nem irão possibilitar alternativas verdadeiras*⁵². Os povos indígenas, camponeses, a juventude das periferias miseráveis e os afro-descendentes pobres prosseguem como um “outro” na maior parte da região. (2004, s. p.).

A parte do acordo está na constatação do autor de que *as iniciativas em curso nas políticas educacionais inspiradas nos organismos internacionais, como o Banco Mundial, não estão possibilitando, nem irão possibilitar alternativas verdadeiras*. Porém, não se trata de *humildade intelectual* em reconhecê-la, mas do fato de que o modelo de sistema educacional defendido pelos organismos internacionais corresponde à imposição de sua execução, “de cima para baixo”, em consonância com a globalização capitalista, em que a educação é uma mercadoria, deixando de ser um direito. A obviedade está no fato das desigualdades estarem expressas no cotidiano latino-americano.

Portanto, “esta maior parte da região” se constitui como força política na medida em que se organiza e, a partir disto, passa a disputar os espaços na sociedade. E isto poderá

⁵² Grifo meu.

implicar, também, a disputa pelo poder de Estado. Se a educação não resolve sozinha as relações desiguais entre quem oprime e quem é oprimido, ela é uma grande aliada e deverá andar junto com as questões organizativas. As experiências da luta independentista cubana, com José Martí, e a experiência chiapaneca, com os zapatistas, apontam para uma educação popular que é orgânica, ou seja, com *saber* e com *fazer* relacionados com a vida, com cosmovisões e compreensões da organização que têm a ver com a busca do dizer a palavra, juntos.

A conjuntura latino-americana trouxe estas duas experiências para um daqueles momentos de “descanso”, e “suspeita”, sobretudo, se a educação popular tem andado sobre as muitas pontas do iceberg criando novas e autênticas possibilidades (zapatismo) e se reencontrando com antigos caminhos (José Martí).

3.2 Aproximações e distanciamentos

A motivação da “dignidade” constitui uma base moral da luta zapatista que corresponde, no México, ao que foi a prática política de Martí, em Cuba. (CASANOVA, 1996, s. p.).

A afirmação de Pablo González Casanova permite pensarmos que os caminhos que nos levam a Martí são os mesmos que nos levam aos zapatistas. Esses caminhos, que são vários, têm nos conduzido a localizá-los frontalmente contra as condições de desumanização, o que é o mesmo que se posicionar a favor do reconhecimento dos sujeitos que lutam pela liberdade e na autonomia. Uma prática coerente, portanto, poderá ser uma das primeiras aproximações entre estas experiências, uma vez que podemos considerar que: primeiro, não há o reconhecimento da dignidade sem a tomada de decisões; segundo, esta não acontece sem um posicionamento político. Existe, portanto, uma defesa da decência da condição humana que não deve ser ferida, seja na valorização da mestiçagem latino-americana proposta por José Martí ou no reconhecimento dos direitos sóciopolíticos e das muitas culturas indígenas reivindicado pelo zapatismo. De acordo com Gennari, “a revolução torna-se a garantia de que a dignidade existe e deve ser respeitada” (2002, p. 36). Assim, apontamos a segunda aproximação: a luta armada como instrumento para alcançar os objetivos de libertação nacional e a palavra como arma indispensável, cada qual à sua maneira e com tempos distintos para colocá-los em marcha. Na primeira experiência, a martiana, as palavras

prevaleceram como principal forma de luta na maior parte do processo revolucionário, tendo Martí experienciado as armas apenas no final de sua longa jornada pela libertação de Cuba. Já na segunda experiência, a arma passou mais de 10 anos como principal forma de luta. A palavra sempre esteve presente, nos diálogos e nos textos zapatistas dirigidos às comunidades indígenas, mas tomou outra dimensão ao se deparar com uma sociedade civil que não compreendia a necessidade da guerra com violência. Foi então que a palavra e suas variações (a voz e o silêncio) adquiriram dimensões estratégicas. No Movimento Indígena de Chiapas a luta ideológica no seio da sociedade global ganhou mais força do que a força das armas. Martí sabia que a força das armas era necessária para a luta imediata; daí a importância da construção de bases na educação diante das suas duas lutas.

Como pudemos perceber, estas primeiras considerações são algumas aproximações e distanciamentos entre José Martí e o Movimento Indígena de Chiapas. Logo, pretendemos colocar outras, começando com as seguintes indagações: de onde surge m os temas e as frentes de luta que mais inquietam as Ciências Sociais? O que os zapatistas de Chiapas, neste início do século XXI, e o movimento de independência política e econômica de Cuba, no final do século XIX, a partir das idéias de José Martí, têm a ver com a educação?

Em parte, as discussões apresentadas sobre a conjuntura atual nos ajudam a explicar a importância dos debates sobre a Educação Popular na América Latina, sobretudo nos espaços não-formais da educação. Nos movimentos sociais ou populares é que se explicitam o conflito, a tensão e a contradição desta vida em sociedade que está muito longe de acontecer em “ambientes assépticos” ou estáticos de uma suposta harmonia entre os poderes dominantes e a grande massa de oprimidos. Streck, com propriedade, adverte quanto ao

[...] risco de idealização de movimentos sociais e do popular como entidades quase sagradas, portadoras da verdade e acima das críticas [...] essa visão idealizadora se opõe a outra, no campo ideológico oposto, que procura demonizar os movimentos sociais, especialmente os populares [...] mesmo não isento de falhas e acima das críticas, eles trazem importantes contribuições para o desenvolvimento da sociedade. (2006b, p. 100).

Uma dessas contribuições consiste no lugar de destaque dos sujeitos que protagonizam as lutas a partir da sua vida, do seu cotidiano e da esperança recriada no decorrer da história do continente. A educação, neste sentido, tem a finalidade não só de questionar o

conhecimento produzido e atribuído, como também implica a formação dos dirigentes dos movimentos sociais e populares, com seus critérios pedagógicos e metodológicos próprios, como tem acontecido na experiência zapatista em Chiapas, hoje, e como foi idealizado por Martí, no passado. Assim, supomos que as inquietações das discussões em Ciências Sociais tenham sua motivação nas disputas e nas lutas dos movimentos sociais.

A segunda pergunta está centrada na idéia de que, se os movimentos são expressões das contradições da idéia dominante, estão dispostos a efetivar mudanças e não buscar a adaptação. Nem Martí, com seus ideais de independência e de unidade continental, nem mesmo os indígenas de Chiapas, com seu levante armado e recuo silencioso contra-hegemônico, correspondem à possibilidade de conciliação com a ordem. É possível pensá-los em duas perspectivas nesta pesquisa, conforme a proposta de Streck:

Uma vez, pelo tipo de práticas pedagógicas que promovem em seu interior e, outra, pelo que representam como fator pedagógico para a sociedade em que se realizam [...] O aspecto formativo para a sociedade começa com a relação que o Movimento estabelece com as comunidades até o uso dos modernos meios de comunicação para expor seus argumentos, muitas vezes através de ações com grande expressão, concreta e simbólica. (STRECK, 2006b, p. 103).

Esta compreensão nos ajuda a não cairmos na tentação de atribuímos única e exclusivamente à educação a tarefa revolucionária, sobretudo à educação formal que tem legitimado a hierarquia existente na sociedade e regulado o comportamento dos indivíduos. Em *Educação para além do capital*, Mézaros questiona as perspectivas globais desta sociedade mercantilizada redimensionando a força da educação formal. Neste sentido,

[...] a educação formal não é a força ideologicamente *primária* que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, por si só, fornecer uma alternativa emancipadora radical [...] esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de *romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana* seria um milagre monumental. É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções “não podem ser formais; elas devem ser essenciais”. (MÉSZAROS, 2005, p. 45).

A sua proposta é que o processo de aprendizagem da humanidade se encontraria fora das instituições formais de ensino, considerando que os movimentos não podem ser

manipulados ou controlados de imediato por esta estrutura formal (ibid., p. 53), abarcando a totalidade das práticas educacionais da sociedade.

Assim, percebemos a importância de José Martí, de seu ideário político-pedagógico e de toda a movimentação articulada em diferentes momentos de organização das duas independências: a política, em relação à metrópole espanhola; e a econômica, em relação aos Estados Unidos. A corrente de pensamento vigente nas lutas travadas a partir de 1868⁵³ se orientava de forma restrita e limitada, de modo que não ultrapassava a separação de Cuba da metrópole. Martí desejava uma Cuba soberana e independente, alertando sobre as ambições daquela que não é a *Nossa América*. A prática martiana, então, confronta as pretensões imediatistas da vertente militar da revolução, apresentando um projeto revolucionário mais elaborado. Para José Martí, a educação se faz na escola e na luta.

Assim como o revolucionário cubano, o movimento zapatista também cria o seu projeto de educação, dentro e fora da escola. O projeto de sociedade e de educação que os insurgentes indígenas apresentam dialoga com a sua resistência ancestral, que não permanece só no campo das suas idéias. A reflexão sobre a sua prática cotidiana que é alimentada pelo longo processo revolucionário, primeiro na clandestinidade e depois na vida pública, tem os conduzido à elaboração de sistemas educativos próprios. Os zapatistas não se pretendem modelo para outros grupos e movimentos sociais porque consideram que estes “possuem experiências e sabedorias próprias para construir o seu processo”. Da mesma forma, cada município autônomo zapatista pode construir o seu sistema de educação autônomo porque nenhuma comunidade é igual a outra em suas necessidades. Porém, uma característica tem sido comum nas comunidades indígenas: “os revolucionários não saíram das escolas oficiais, aprenderam a ser revolucionários na resistência, na luta” (ap. KOROL, s. d.), e agora fazem a sua própria escola – diz Júlio, que é representante no Conselho do Município Autônomo zapatista Ricardo Flores Magón.

⁵³ O ano de 1868 refere-se ao início da Guerra dos 10 anos, que foi uma guerra pela independência política de Cuba em relação à Espanha, em que Martí participou, ainda muito jovem. Outras informações encontram-se no capítulo 4: *José Martí e a Educação Libertadora*.

A relevância das lutas travadas em Cuba com as idéias de José Martí, no final do século XIX, e do atual enfrentamento dos zapatistas de Chiapas pode contribuir para as discussões no âmbito da Educação Popular. Mais do que nunca relocalizando-a, colocando de forma crítica as suas relações com o Popular e o Público, debate apresentado por Streck.

De um modo mais radical é possível que hoje a Educação Popular queira se fazer mais explicitamente contra o poder instituído do que uma articulação para chegar ao poder. (2006a, p. 284).

Da mesma forma, entendemos que esta relocalização da Educação Popular acontece num momento em que a resistência resgata seu sentido como um princípio educativo, comprometida com as classes populares e as suas lutas específicas (mestiça, indígena, camponesa, operária, mulheres).

Como dissemos no capítulo anterior, José Martí dedicou-se a elaborar uma proposta de educação que, entre outras iniciativas, encontra-se a publicação da revista *La Edad de Oro*. Para Martí a educação era possível a partir do exame da realidade, e, em consequência disto, seria possível a conquista da autonomia cultural e política da América Latina.

Os homens devem viver o gozo pacífico, natural e inevitável da Liberdade, como vivem no desfrute do ar e da luz. Está condenado a morrer um povo no qual não se desenvolvam por igual a propensão pela riqueza e pelo conhecimento da doçura, necessidades e prazeres da vida. (MARTÍ, 2007a, p.42-43).

A educação, conforme podemos observar, caminha no sentido do desenvolvimento das novas repúblicas, mas também na direção dos sentimentos, porque a ignorância é a garantia de extravios políticos. Neste sentido, a educação era um instrumento que deveria garantir a dignidade latino-americana diante do imperialismo nascente e da subordinação colonial, ou seja, deveria consolidar a identidade do latino-americano através da unidade continental e resgatar a história de seus povos para que não se admitissem padrões da civilização opressora. Esta constatação fez com que José Martí reservasse importância especial à Universidade Latino-Americana, que não seria um instrumento colonizador (ou de dominação) nem um espaço institucionalizado da mentalidade colonizada, como veremos no *Capítulo 4: José Martí e a Educação Libertadora*. Por necessidade e urgência, “a universidade européia deve

dar lugar à universidade americana” (MARTÍ, 2006, p. 197), com todos os elementos úteis da história da América.

A idéia, portanto, de buscar um caminho a partir da própria história da América Latina, da sua realidade e de seus problemas explica a resistência, também, em relação àqueles que pretendiam apagar as suas heranças culturais em nome da civilização. Sabemos que Martí optou pela barbárie, como vimos na introdução.

A partir deste exame sobre da realidade, da aposta na bondade que é inerente ao homem e da educação, José Martí acreditava que daí surgiriam as soluções dos problemas políticos, econômicos e sociais. Esta educação martiana não é exclusividade das classes pobres, mas se destina a todas as que compõem a nação. Ele se preocupava em estabelecer uma educação popular, que não estaria voltada apenas para a população mais pobre, pois o termo “popular” incluía todas as camadas sociais. Tinha consciência das diferenças que o poder do conhecimento produz, pois “aquele que sabe mais, vale mais”; entendia que um povo instruído seria sempre forte e livre e que seriam felizes aquelas nações que se preocupassem em educar “seus filhos”.

Em Chiapas, Estado do sudeste mexicano, as desigualdades sociais são muitas e a distribuição das riquezas desigual. Diante da indiferença dos governantes, o Movimento Indígena se aproxima do pensamento de Martí ao entender que para organizar, partir da pobreza para avançar na organização do movimento, para torná-la mais branda, é necessário, acima de tudo, oferecer professores e professoras para que as pessoas possam aprender a ler, a estudar a História do México e compreender a dimensão da política da educação. Segundo Marcos, na abertura de um Congresso sobre Educação,

[no] amanhecer do ano de 1994, os zapatistas tornaram-se professores para, consultando a velha anotação da memória, ensinar como nasceu o mundo e mostrar onde se encontra. Por isso, os zapatistas são alunos e professores. Por isso os professores são zapatistas, ainda que isso se esconda por trás das mil siglas nas quais vive a dignidade [...]. (MARCOS, 2004f, s. p.).

Assim, também estava clara ao EZLN a necessidade de educar a sociedade civil para a participação. Os zapatistas pretendiam fazer com que aquelas pessoas que não estavam

envolvidas em algum tipo de mobilização aprendessem a tomar coletivamente as decisões, bem como criar uma nova forma de se fazer política para conduzir as transformações necessárias à conquista da democracia. Porém, os insurgentes de origem urbana e não-indígena também tiveram de passar por um processo de aprendizagem, que implicou conhecer a realidade da Selva Lacandona e as tradições indígenas. Segundo Gennari, “o Velho Antônio⁵⁴ havia traduzido o mundo indígena para Marcos, e Marcos retomava a linguagem dele para transmiti-lo ao mundo externo” (2002, p. 62). Mas isso aconteceu porque perceberam que o “velho” tradutor era, de acordo com o subcomandante insurgente, “o laço com as comunidades, com o mundo delas, com a sua componente indígena” (ap. GENNARI, 2002, p. 37) e que se tratava de um movimento indígena politizado e com grande experiência de luta. A partir desta constatação, compreenderam que era necessário aprender. Conforme Marcos, em depoimento a Glória Muñoz Ramírez (2003) sobre esta questão, o maior acerto zapatista foi a disposição de aprender,

[...] primero de aprender a pelear, de aprender a reconocer al enemigo, de aprender a reconocer al que no es enemigo, de aprender a hablar, de aprender a respetar, a escuchar y aprender a caminar junto con otros, de aprender a respetar y a reconocer la diferencia. Y, sobre todo, de aprender a vernos a nosotros mismos como somos y como nos veen otros. Eso, pienso, es el acierto más grande de los zapatistas: hemos aprendido a aprender, aunque parezca lema pedagógico. (RAMÍREZ, 2003, p. 272).

Assim, a educação zapatista tem se traduzido na própria luta zapatista, ou seja, no processo de organização da insurgência ou nas suas próprias escolas. Nos municípios autônomos⁵⁵ a educação deve estar em consonância com as necessidades, a cultura, a esperança e os projetos comuns das pessoas. Estas necessidades repousam na história comum de cada povo indígena, na sua língua, nos seus costumes e tradições, no trabalho cotidiano e

⁵⁴ As referências ao Velho Antônio, indígena que conduziu a relação social e política com as comunidades, no início da década de 1980, na Selva Lacandona, encontram-se *capítulo 5: Movimento Indígena de Chiapas e a Educação Autônoma*.

⁵⁵ Municípios Autônomos são criados pelo EZLN, e com isto a legislação do Estado não têm validade neles. As comunidades elegem de forma democrática as suas lideranças, que podem, a qualquer momento, perder o seu “mandato”, caso não cumpram as decisões tomadas de forma coletiva. Cabe a cada um destes municípios cuidar da sua produção, da sua defesa, distribuir e divulgar os comunicados vindos da Selva Lacandona aos municípios próximos, entre outras atribuições necessárias à manutenção do estado de insurgência e provisões de guerra aos rebeldes zapatistas.

comunitário, “no desejo de criar um México humano do qual não sejamos excluídos”, como disse Marcos em comunicado das montanhas do sudeste mexicano.

As opressões e o descaso que sofre a educação pública no México são traduzidos em pautas zapatistas para a educação popular e indígena, segundo a sua perspectiva. Tanto que entre os dias 31 de julho e 01º de agosto de 1999 aconteceu, em La Realidad, o Primeiro Encontro “Magistério Democrático e Sonho Zapatista”⁵⁶. Naquela oportunidade, os temas abordados convergiram para a construção de uma pedagogia enquanto instrumento político na prática docente. Os zapatistas estão conscientes de que o movimento tem sido um importante aliado neste processo pedagógico e de que não há projeto político-pedagógico consistente sem a articulação com a luta maior.

Nós, os professores democráticos podemos construir estas pontes. Se até agora não as temos feito é porque estamos ainda fechados em nossos próprios horizontes que, mesmo que amplos, não incluem todos, ou porque temos esquecido que ser professora e professor é ser também construtores de pontes [...] O EZLN é um exército e é zapatista. Mas é também de “Libertação Nacional”. E isso não só quer dizer que a sua luta atinge todo o país, como também significa que a sua luta é por e para todos os mexicanos e mexicanas. (MARCOS, 2004g, s. p.).

Diante das constantes iniciativas do governo federal pela privatização do ensino público, principalmente na década de 90, os zapatistas apoiaram as mobilizações organizadas pelo movimento estudantil universitário e pelos professores que reivindicavam melhores

⁵⁶ Os temas que orientaram o encontro entre os professores e os zapatistas foram:

1. A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA ZAPATISTA
 - Realidade nacional e educação;
 - Perfil histórico da educação no México;
 - Paradigmas psicopedagógicos e prática docente cotidiana;
 - Diversidade cultural e educação;
 - Rumo a um projeto educativo do zapatismo.
2. MAGISTÉRIO E CORPORATIVISMO
 - Quadro normativo e democracia;
 - Lutas do magistério pela democracia sindical;
 - Perspectivas de democracia no Sindicato Nacional dos Trabalhadores no Ensino;
 - A Confederação Nacional dos Trabalhadores no Ensino como tendência histórica pela democracia sindical
3. O MAGISTÉRIO DIANTE DO SONHO ZAPATISTA
 - A visão zapatista do mundo;
 - Os princípios e programas do zapatismo: a) Horizontalidade; b) Inclusão; c) Tolerância; d) Diversidade; e) Democracia;
 - Formas de fazer política do EZLN;
 - Quotidianidade do magistério e valores zapatistas;
 - Organização escolar e democracia;
 - A pedagogia como discurso do poder na sala de aula.

salários, melhores condições de trabalho, o fim dos planos de estudo absurdos e inúteis, e justiça social para os alunos que não têm as mínimas condições para dedicar-se à escola. Para os zapatistas, “ser professor é se democrático. Os que não são democráticos, não são professores e sim alcançam apenas a categoria de condutores de charretes” (MARCOS, 2004g, s. p.).

A nossa discussão passa pela crítica ao capitalismo, ao imperialismo e à globalização, tão presente para Martí quanto para os indígenas de Chiapas ou quanto para qualquer movimento contra-hegemônico vivo e atuante dos dias de hoje, em qualquer parte do mundo. Tomando como um alerta as palavras introdutórias de Ellen M. Wood sobre “O que é a agenda pós-moderna?” é que reforçamos a atualidade das duas experiências em questão. Para Wood (1999, p. 21), “[...] não é apenas que não sabemos como *agir* contra o capitalismo; estamos esquecendo mesmo como *pensar* contra ele”. Embora ela esteja fazendo referência à academia, a uma camada da intelectualidade, principalmente chamando a atenção dos marxistas paralisados diante do “inevitável”, parece-nos que a sua abordagem corrobora a nossa questão inicial apresentada neste capítulo, ou seja, os movimentos sociais continuam sendo as principais fontes e pontes deste “pensar contra” e do resistir na prática.

Neste sentido, *Educação para além do capital*, de Mézaros (2005), se faz presente, atribuindo a estes espaços não-formais da educação uma dimensão revolucionária na e para a educação. Podemos compreender a resistência como esse agir e pensar contra o capitalismo dialogados a partir da educação libertadora de José Martí e da educação autônoma do Movimento Indígena de Chiapas, se não como modelos, mas como “reanimadores” de grupos e forças de esquerda na construção de alternativas em Educação Popular. As experiências e as concepções que nelas se articulam serão tratadas nos capítulos seguintes, ainda inspirados pelas vozes que não são do além, mas da construção de uma história muito viva.

A propósito da dignidade, dizem os zapatistas que ela é palavra que

[...] talvez não encontre de imediato o seu verdadeiro sentido [...] que precisa do tempo e do vento para encontrar o seu lugar no coração de todos nós. Palavra que fala do amanhã [...] que vem de muito atrás e, por isso, caminha muito adiante de nós. Palavra que é maior do que nós e que, apesar disso, deve ser dita. Palavra que

só se fala em comum, que exige o caminhar de todos para poder ser pronunciada. “Dignidade”, assim fala esta palavra. (CCRI-CG do EZLN, 2004g, s. p.).

Enquanto isso, José Martí identifica a dignidade com a liberdade, pois

[há] homens que vivem contentes, ainda que sem decoro [...] Quando há muitos homens sem decoro, tem sempre outros que têm em si o decoro de muitos homens. Estes são os que se rebelam com força terrível contra os que roubam a sua liberdade, que é roubar aos homens o seu decoro. Nestes homens vão milhares de outros, vai um povo inteiro, vai a dignidade humana. Esses homens são sagrados. (MARTÍ, 2007b, p. 143).

4 JOSÉ MARTÍ E A EDUCAÇÃO LIBERTADORA

A um povo ignorante pode-se enganar com superstição e fazê-lo servil. Um povo instruído será sempre forte e livre [...] O melhor modo de defender nossos direitos é conhecendo-os bem; assim se tem fé e força: toda a nação será infeliz enquanto não educar todos os seus filhos. Um povo de homens educados será sempre um povo de homens livres. A educação é o único meio de salvar-se da escravidão. Tão repugnante é um povo que é escravo de homens de outro povo, como escravos de homens de seu próprio povo. (MARTÍ, 2007b, p.48).

No final do século XIX Cuba passava por momentos de grande instabilidade política e revés econômico, ambos provocados pelo tensionamento entre o colonialismo espanhol e o neocolonialismo estadunidense. Com a independência política em relação à Espanha, em 1898, foi imediata a sua passagem para a dominação externa pelos Estados Unidos através da intervenção política assegurada pela Emenda Platt⁵⁷, contrariando a advertência de José Martí sobre os perigos da exploração dos povos pelos homens do estrangeiro e pelos próprios homens “originais”.

Longe de concretizar os propósitos martianos de libertação nacional, a política da *Roma Americana* colocava em xeque os interesses de uma elite crioula nacionalista que teve uma postura pró-insurgente na Ilha, em algum momento, mas seguramente conservadora e oportunista em relação aos propósitos da guerra de independência. Maria Lígia Prado diz que as respostas para a aceitação da substituição dos opressores por parte dos cubanos estão na “análise das condições internas das lutas de classes e da convergência dos interesses imperialistas com aqueles das classes ou de frações das classes dominantes nacionais” (PRADO, 1987, p. 55). Não temos a pretensão de analisar tal afirmação da historiadora, nem seria possível fazê-lo neste espaço e neste momento. No entanto, ela se torna importante quando pensamos no mundo de contradições que José Martí vivia e as grandes dificuldades que encontrava na organização da luta independentista nos moldes que propunha, para além das dificuldades objetivas encontradas. Esta observação também é importante porque vemos que as “classes populares oprimidas latino-americanas não têm seu destino escrito em

⁵⁷ Em 1898, o “incidente” com o encouraçado Maine, ancorado no porto de Havana, serviu de pretexto à intervenção estadunidense a esta luta, e encaminhou o fim da guerra pela independência cubana, definindo os rumos da revolução. Em 1903, a Emenda Platt foi incorporada à Constituição de Cuba. A Ilha passava, então, a admitir a tutela econômica e militar dos Estados Unidos comprometendo-se a vender ou a arrendar os territórios estratégicos para a militarização e a navegação, bem como firmar, prioritariamente, tratados com o governo estadunidense.

Washington ou Nova York” (PRADO, 1987, p. 55), mas dependem igualmente da correlação de forças internas.

José Martí⁵⁸ não conquistou a “justiça completa”; morreu em combate antes de ver o processo revolucionário interrompido. Para além do desejo de ter uma Cuba soberana e independente, vislumbrava uma América Latina que fosse capaz de se auto-afirmar desde a sua herança mestiça e, por isso, valorosa, além de pôr fim aos seus “complexos de inferioridade”.

Para este homem do mundo colonial, o projeto para a Educação, que seria para todos, daria subsídios para se conhecer a *nossa* realidade e seria meio de se salvar da escravidão. Seria possível, assim, promover a “resolução dos problemas políticos, econômicos e sociais e, ainda, criar a fraternidade humana universal” (ALTMANN, 2004, p. 14).

Estas são algumas das características do multifacetado e instigante pensamento martiano que gostaríamos de desdobrar em outras questões, vinculando a sua proposta para a Educação com o seu projeto de sociedade. Para tanto, o intento deste capítulo é de apresentar as diferentes interpretações a partir das quais vários autores – entre eles educadores, historiadores e filósofos – fundamentam a “formação” ou a “constituição” do ideário de José Martí. Desde já, consideramos que não podemos dissociar a Educação das suas convicções políticas, ácidas para um mundo colonial, dividido entre a *falsa erudição* e a *natureza*⁵⁹. Por isso, achamos importante trazer uma interpretação daquele que é considerado o texto-síntese das idéias de José Martí, *Nossa América*, apresentando a universalidade de seu pensamento e o seu compromisso com os *oprimidos* da América Latina. E, por último, apresentamos as concepções de Educação e de Revolução em José Martí, como introdução à discussão central de nossa pesquisa: a insurgência como princípio educativo.

⁵⁸ Nasceu em Havana, em 28 de janeiro de 1853 e foi morto em 19 de maio de 1898, na Batalha em *Dos Rios*, Cuba, na guerra de libertação de seu país.

⁵⁹ Esta expressão foi cunhada por José Martí, no texto *Nossa América*, para expressar uma crítica em relação à dicotomização entre a *civilização* e a *barbárie*, ou ainda, entre os letrados da Metrópole desenvolvida e a maioria não letrada das colônias exploradas.

4.1 O coração em Cuba e a alma na América Latina: diálogos sobre o pensamento e a prática martiana

Considerando os muitos caminhos que nos levam “ao coração e à alma martiana”, dialogamos com autores que de alguma forma refletiram sobre as contribuições de José Martí. Isto significa abarcar importantes aspectos de contexto e de concepção que podem nos oferecer elementos de análise para elucidarmos o problema de pesquisa.

Se o mundo de Martí era colonial, das lutas pela independência dos países latino-americanos, de uma política de expansão dos Estados Unidos em direção ao sul, era também um mundo marcado pelas transformações filosóficas e científicas. Os ideais iluministas persistiam ao lado do método científico e do progresso. Porém, para o dirigente político e pensador cubano, a dimensão científica, sozinha, não bastava para a criação do homem novo. Sua prática humana incluía os sentimentos e a beleza mestiça.

De acordo com Streck (2007a), em momentos de crise é preciso retornar às fontes. É o que fazemos ao buscar em José Martí elementos que dialoguem com a *insurgência*. Em se tratando de Educação Popular, com seus princípios e metodologias próprias, constituídas na sua experiência ao longo da história, é possível reencontrar elementos fundantes. É neste sentido que o autor identifica alguns aspectos que considera ter passado a formar aquilo que compreendemos como bases político-pedagógicas desta educação: *a partilha de saberes* – que se encontram para além dos espaços formais da educação e dialogam com diferentes saberes existentes nos variados espaços sociais e culturais; *os conhecimentos científicos e a ternura* – em que os primeiros são considerados meios desenvolvidos pela humanidade para enfrentar as dificuldades presentes de sua realidade; *a educação como ato político* – que vem a ser uma das características mais consolidadas em Educação Popular, mas que revela uma grande diferença “na interpretação e no enfrentamento” de uma realidade de interesses conflitantes; e, por último, *a educação como autoformação da sociedade* – que valoriza as potencialidades e as possibilidades que existem na própria sociedade, inclusive ancorada naquilo que outros povos possam oferecer. Entre estes e outros aspectos, vamos compondo concepções martianas em educação, desde o seu compromisso com o povo até a educação como fator importante na conquista da independência cubana.

Em *Introdução a José Martí*, Roberto Fernández Retamar diz que para compreender o revolucionário cubano, é necessário situá-lo “na família que verdadeiramente lhe corresponde” (2006b, p. 29). Para tanto, busca na classificação que Lênin⁶⁰ fez dos países daquele momento (grupo dos países que possuíam colônias, dos que eram colônias e de outras formas de países dependentes) a localização de Martí como aquele que “tomou, de forma militante, o partido dos colonizados – indo-americanos, africanos, índios, irlandeses [...]” (2006b, p. 32). Aliás, esta posição está bem representada na revista *La Edad de Oro*, particularmente no texto “Un paseo por la Tierra de los Anamitas”, que fala sobre o Vietnã. Retamar conclui, portanto, que José Martí não combinava com a “maneira de ser dos ‘ocidentais’ de seu tempo”, posicionando-se mais próximo do radicalismo dos democratas revolucionários da Europa semifeudal que criticavam o capitalismo desenvolvido do Ocidente⁶¹. José Martí pertence a “*outro mundo*”, conforme o autor; por isso, não se pode compará-lo, fundamentalmente, com os homens das nações do mundo colonial e semicolonial ou subdesenvolvidas⁶². Assim, lembramos a abordagem que trouxemos na *Introdução* desta dissertação sobre a questão da latinidade a partir da perspectiva de Frédéric Mauro (1986), tendo em vista a questão do subdesenvolvimento. Para ele, trata-se de um resultado de uma complexa condição, compreendendo uma variedade de fatores, cuja explicação mais plausível encontra-se no processo histórico.

A partir de uma perspectiva histórica, Gregório Weinberg (1984) localiza José Martí dentro dos modelos educativos que foram se constituindo na América Latina. Sobretudo, o autor situa o pensamento educativo e político do cubano entre as etapas da educação popular e da positivista. Nesta perspectiva, a europeização constitui traço importante da ideologia das

⁶⁰ Conforme a referência de Retamar: LÊNIN, V. I. I *Imperialismo, fase superior do capitalismo*. Buenos Aires, 1960, tomo XXII.

⁶¹ Retamar compara José Martí aos dirigentes políticos Sandor Petöffi (1823-1849), da Hungria, e Xristo Botev (1848-1876), da Bulgária, que lutaram pela independência nacional e pela complexidade das tarefas a serem realizadas na Europa semifeudal.

⁶² É interessante que Roberto Fernández Retamar, neste texto, resgata os diferentes termos que o capitalismo usou para denominar as nações coloniais ou semicoloniais ao longo da História. Para ele, “nos tempos de Martí, era ‘a barbárie’, a seco. Por volta da Primeira Guerra Mundial, já passaram a ser ‘os povos de cor’. Da Segunda Guerra Mundial, saíram como ‘os países subdesenvolvidos’ e ainda ‘o Terceiro Mundo’, denominação que, por enganosa que seja (talvez menos enganosa que outra que não vingou, de ‘nações proletárias’), supõe uma paulatina, mas evidente melhoria na apreciação” (2006b, p. 33). Mais recentemente, após a queda do muro de Berlim, ouvimos falar em “países em desenvolvimento” ou, ainda, em “países emergentes”.

oligarquias liberais dos países da América Latina, sob a égide do desenvolvimento nacional, que significava basicamente o consumo e a cópia do modelo de educação dos países desenvolvidos da Europa e também dos EUA. Assim, “progresso” é sinônimo de conforto e consumo de produtos mais sofisticados e complexos, disponibilizados pela crescente industrialização para alguns. A idéia de desenvolvimento e de progresso, neste século das independências, “tornou mais transparentes as novas relações de dependência”, ou seja, tornou mais evidentes os significados da ordem política e a liberdade econômica (WEINBERG, 1984).

O autor destaca que a dependência também foi cultural, uma vez que a cultura europeizante dominava as culturas populares ou regionais, substituindo toda a capacidade criadora dos povos latino-americanos. Encontramos em José Martí severas críticas a esta condição de apassivamento em que se colocavam estes países, como veremos no texto *Nossa América* e pudemos ver na epígrafe de abertura deste parágrafo. Para Martí, a liberdade está ligada diretamente à educação dos homens e das mulheres antes colocados em situação de ignorância e que, na permanência desta situação, estão sujeitos à escravidão.

De um modo geral, os países latino-americanos intensificaram a sua atuação na agricultura e na agropecuária, não desenvolvendo uma indústria local. Entendemos que Weinberg, ao chamar a atenção para a dominação cultural, estabelece uma relação com a dominação econômica. Para ele, em alguns casos, “movimientos se mostraran incapaces de formular un nuevo modelo de desarrollo económico, social y educativo” (WEINBERG, 1984, p. 187), o que significou a acumulação de excedentes com os quais os países latino-americanos não souberam lidar. A consequência desta política seria a constituição de um novo tipo de relação entre países desenvolvidos e aqueles que não eram, ou seja, uma relação de dependência em função de um progresso traduzido por uma combinação de educação, de industrialização, de estradas de ferro, de disciplina, de legalidade, de capitais estrangeiros e de imigração europeia (WEINBERG, 1984). E, obviamente, “entre los muchos excluidos quedaban las masas indígenas, a quienes una vez más se condenaba al exterminio, pero ahora, eso sí, invocando la historia, el progreso, la civilización” (1984, p. 189).

No entanto, o enfoque dado por Gregório Weinberg, neste estudo, é o da particularidade verdadeiramente “progressista” que a educação adquiriu nesta etapa em Cuba e Porto Rico⁶³ e outras ilhas do Caribe. Ele destaca as dimensões políticas que a educação desenvolveu, como, por exemplo, as posições em favor da emancipação das colônias em relação à metrópole, pela abolição da escravidão e ainda o enfrentamento do pensamento tradicional. Segundo o mesmo autor, constituiu-se um “modelo alternativo” em Educação para América Latina, com um caráter laico e científico. Assim, as suas observações permitem que reafirmemos a suposição de que as idéias e as práticas de José Martí não compreendem uma lógica de adaptação às condições colocadas pelas idéias dominantes, nem mesmo de conciliação com uma determinada ordem onde liberais e conservadores se confundem. Já para Saviani (1987), o estilo educacional correspondente ao modelo positivista seria um estilo de “modelo de modernização social” com caráter conservador que se explicita através de um “movimento pendular” entre o pólo tradicional (conservadores) e o pólo moderno (liberais). Neste sentido,

[...] o desenvolvimento histórico da América Latina se resume a um processo de modernização conservadora conduzido pelos setores economicamente dominantes, através das elites intelectuais que expressam seus interesses e cujo limite situa-se na incorporação subordinada das camadas médias. (SAVIANI, 1987, p. 11).

Assim, as considerações de Saviani nos ajudam a compreender a importância e a força que as idéias martianas adquirem neste contexto. Reforçamos, então, a idéia de que José Martí se localizaria nesta etapa ou estilo educacional, de forma mais contundente em relação à educação que está acessível para poucos e é autônoma em relação aos projetos dominantes do período. Para Florestan Fernandes (2006), o contexto sóciopolítico cubano era caracterizado pelo liberalismo, o republicanismo, o progresso técnico-científico e a luta pela abolição da escravatura. Como podemos observar, estes são alguns elementos comuns de análise, entre nossos autores. No entanto, para ele o pensamento de José Martí tem dois eixos essenciais: o latino-americanismo e o antiimperialismo, que se articulam de forma complementar, fundando seu projeto transformador e a sua estratégia de realização.

⁶³ O autor não discute, originalmente, as contribuições de Porto Rico e outras ilhas caribenhas, neste texto, pelo menos. Sendo assim, atribuímos tal “particularidade” à proposta universalizante de José Martí para a educação e a libertação das únicas nações que ainda não tinham alcançado a sua independência até então.

Os eixos destacados por Florestan Fernandes não parecem receber o mesmo tratamento por Gregório Weinberg. Mas, em nosso entendimento, o latino-americanismo e o antiimperialismo têm importância na constituição do pensamento crítico de Martí, principalmente sobre a “importação” de soluções para os problemas latino-americanos e a sua ação revolucionária mais mediata. Em *Americanismo sadio*⁶⁴, texto de José Martí publicado no jornal *Pátria*, vinculado ao Partido Revolucionário Cubano⁶⁵, a relação entre estes dois eixos está claramente expressa quando ele distingue os dois povos da América que só têm como semelhança “a identidade fundamental humana” (MARTÍ, 2007d, p. 63). Já no início do artigo, advoga em favor da América Latina que insiste em copiar “as formas alheias” e, com isto, manter a superficialidade das jovens repúblicas, dizendo que

[em] nossa América há muito mais sentido do que se pensa, e nossos povos que passam por menores – o são em território ou habitantes mais do que em propósito e juízo – vão se salvando com timão seguro do mau sangue da colônia de ontem e da dependência e servidão a que os começava a levar [...] um conceito falso e criminoso de americanismo. O que o americanismo saudável pede é que cada povo da América se desenvolva com o arbítrio e exercício próprio [...]. (MARTÍ, 2007d, p. 63).

Ou seja, de todo modo segue Martí com a idéia panamericanista que valoriza a *nossa América* com seus povos que têm uma única natureza, a sua autenticidade; assim como há a *América que não é nossa*, cuja inimizade é prudente não cultivar, com as suas virtudes próprias. Por isso, deve a *nossa América* deve se manter independente, sem os equívocos das importações. “Andemos nosso (próprio) caminho”, como diria Martí neste periódico do partido da revolução. Neste sentido, podemos resgatar um dos princípios fundantes da Educação Popular, identificado por Streck (2007a) como a autoformação da sociedade, equilibrando as potencialidades próprias das sociedades de culturas múltiplas da América Latina com o que poderá oferecer de útil às outras nações, européias e estadunidense.

Retomando o diálogo entre Fernandes (2006) e Weinberg (1984), vemos que o segundo se detém mais nas condições contextuais apresentadas a Martí, ou seja, no mundo de transformações técnico-científicas e na conquista de uma escola laica. Porém, Gregório

⁶⁴ MARTÍ, José. Americanismo sadio. In: STRECK, Danilo (org.). *Educação em Nossa América: textos selecionados*. Ijuí: Unijuí, 2007d, p. 63-64.

⁶⁵ Neste capítulo veremos a importância estratégica do Partido Revolucionário Cubano e do jornal *Pátria* como instrumento de propaganda política da insurgência dos libertadores cubanos.

Weinberg não deixou de ressaltar a “concepción notablemente orgánica en materia educativa” (1984, p. 207), com seus conceitos de educação que se tornam evidentes dentro daquilo que ele compreende como “modelo” esboçado por alguns traços essenciais, como a independência de Cuba, que era a sua pátria, e, subordinadas a este, a emancipação de escravos, a transformação e diversificação da estrutura produtiva pela livre incorporação das conquistas da tecnologia e das ciências e, ainda, a conscientização.

Para Raúl Fonet-Betancourt, a obra de José Martí é

[...] a primera manifestación sistemática de la conciencia latinoamericana que se levanta, para denunciar las deformaciones enajenantes del colonialismo en los pueblos que conforman “nuestra América”, y anunciar, a un mismo tiempo, posibles caminos de liberación. (1998, p. 09).

O autor interpreta Martí sob outro enfoque, como práxis filosófica, ou seja, o compreende-o de tal forma que ser um “pensador” é o mesmo que ser “prático”. De acordo com Fonet-Betancourt, José Martí

[...] hacía obra obrando, en pensamiento y acción, sobre su mundo histórico, especialmente ese proyectado de Nuestra América, com vistas precisamente a transformarlo en un mundo más humano, más solidario, más digno y universal. (1998, p. 07).

Neste sentido, o filósofo nos indica a gestação de idéias a partir do diálogo e da confrontação do contexto histórico latino-americano com o mundo colonial vigente e o mundo imperialista que se anunciava. Assim, Fonet-Betancourt (1998) se propõe a mostrar a obra martiana sob vários aspectos, mas principalmente desfazendo uma leitura idealista e apolítica da obra do revolucionário cubano. Recupera as advertências que José Martí fez sobre os Estados Unidos e seu domínio imperialista, além dos desacordos com a condução militarista da revolução e as ditaduras nos países latino-americanos, a sua “negação” incondicional do racismo e das desigualdades sociais. Em Martí se revela, no âmbito da luta independentista, um antiautoritarismo que também situado na condução de seu pensamento. Desta forma, ele não se coloca como um intelectual preso a modelos filosóficos.

A discussão realizada por Raúl Fonet-Betancourt (1998) caracteriza o pensamento martiano sob duas perspectivas: a primeira delas é a do José Martí “transformador dos

modelos filosóficos”, e a segunda delas é o “modelo martiano de filosofar”. A primeira perspectiva se inscreve na revisão que José Martí faz da relação entre a Filosofia e a História. Para ele, interessava uma filosofia cujo saber ou reflexão não fosse algo dissociado da realidade concreta, ou seja, que não fosse uma abstração separada da vida real, mas que fosse um processo reflexivo “constitutivo [de] la cualidad histórica de su saber de la historia humana; saber incorporado a la dinámica general del movimiento de transformación histórico-social” (FORNET-BETANCOURT, 1998, p. 86). Em consequência disto, faz a distinção entre a Filosofia que produz a sua própria história, mas que se perde ao se afastar da História da Humanidade, daquela Filosofia que se apresenta como ciência, ou seja, que trata de ver “por dónde va la vida humana” e “cómo se influye en ella” (MARTÍ, 2001g, p.193).

Em outros termos, Martí faz uma crítica à filosofia tradicional europeia que produz uma filosofia do erudito e se posiciona em favor de uma filosofia que é criadora e que, por isso, “merece o nome de Filosofia”, uma vez que encontra soluções para os problemas apresentados pela própria história. Já a segunda corresponde ao modelo martiano de filosofar. Verifica-se certa independência em relação a qualquer corrente filosófica, pois critica conceitos e escolas que impedem o desenvolvimento criador do espírito (essência) da análise crítica da realidade. Sobretudo, a filosofia martiana é polifônica, uma vez que a beleza da mestiçagem da nossa América reúne os “povos [que] têm uma só natureza, e de berço parecido ou igual, e de igual mescla imperante” (MARTÍ, 2007d, p.63). O autor qualifica ainda a filosofia martiana como resolutiva, comprometida e provisora. É resolutiva porque está atenta aos problemas latino-americanos, comprometida porque seu pensamento e ação se expressam no sentido dos interesses dos oprimidos e, por último, provisora porque seu pensamento é “plano de ação” (FORNET-BETANCOURT, 1998, p. 94).

Para Martí, as filosofias são criadas em tempos e contextos determinados. Por isso não há uma única filosofia. Isto significa, ainda dialogando com Fornet-Betancourt (1998), a proposição da criação de uma “filosofía ‘nuestra-americana’ que sería justo la filosofía nacida de la ocupación con la historia y el contexto de Nuestra América” (1998, p. 88). Seria, portanto, produzida a partir das necessidades e das urgências históricas dos povos que buscam, na sua organização, a liberdade e a justiça.

Como podemos observar, os autores com os quais dialogamos não têm grandes discordâncias em relação à caracterização do pensamento de José Martí. Todos o localizam a partir de uma perspectiva crítica e progressista. Esta orientação nos possibilita identificar como síntese do pensamento martiano sua dimensão libertadora, radicalizada e crítica que se funda na unidade latino-americana como estratégia de luta, no seu anticolonialismo mobilizador e no seu antiimperialismo de resistência.

4.1.1 A fase madura de José Martí: entre o político e a educação

Outros aspectos apresentados pela experiência martiana, a partir da abordagem que delineamos anteriormente, poderiam compor estes princípios fundantes da Educação Popular. Entre eles se encontra a sua dimensão transformadora da sociedade, conscientizadora do povo, assim como a sua realização a partir de práticas concretas e a valorização destas experiências coletivas. Será, no entanto, na discussão sobre “a fase madura” de José Martí que iremos localizar a aproximação mais contundente entre a dimensão do político e o educativo.

Em José Martí existe um compromisso político e militante com as classes oprimidas. Esta é uma opção consciente do sujeito revolucionário, uma vez que tem presente a sua capacidade e possibilidade de intervenção e transformação do processo histórico, tal como pudemos discutir no *subcapítulo 2.3: História e Educação: uma perspectiva epistemológica*. Os autores com os quais dialogamos anteriormente trouxeram vários elementos constitutivos do pensar martiano que nos revelaram um homem de paradoxos. Ao mesmo tempo em que dialoga, Martí discorda das idéias e perspectivas de sua época. Porém prevalecem a autonomia e a originalidade de sua racionalidade a serviço de uma construção da identidade latino-americana. Pedro Pablo Rodríguez diz que esta tensão “procede quase certamente de sua capacidade de síntese entre tradição e modernidade; entre o universal, o regional e o particular; entre o cientificismo e o espiritualismo” (2006, p. 20).

A sua proposta de estratégia de libertação nacional de Cuba e de Porto Rico, para ser completa, a partir da crítica das contradições das repúblicas latino-americanas doentes com a presença da exploração do colonialismo espanhol e da sua compreensão dos perigos gestados nas “entranhas do monstro de botas de sete léguas”, junto com a necessária unidade

continental, deveria ter presente a educação. Esta educação, como veremos no *subcapítulo 4.2: Nossa América: para um “mundo novo”, uma “educação nova”*, tem a ver com o projeto de constituição de nossa América como defesa da soberania dos povos latino-americanos, da sua autenticidade criativa para a resolução de seus problemas e o desenvolvimento qualitativamente distinto do desenvolvimento dos Estados Unidos. Este “desenvolvimento qualitativamente distinto” em relação ao vizinho do norte significava todas as transformações estruturais possíveis – novos e bons governantes para as repúblicas, o crescimento técnico-científico, o desenvolvimento de uma economia agrícola –, mas também significava transformações educacionais. Nesta relação entre desenvolvimento e transformações econômicas e educacionais, Martí revela as marcas do liberalismo. Vejamos o que o revolucionário cubano nos diz, em 1884, sobre esta questão:

En América, pues, no hay más que repartir bien las tierras, educar a los indios donde los haya, abrir caminos por las comarcas fértiles, sembrar mucho en sus cercanías, sustituir la instrucción elemental literaria inútil, -y léase bien lo que decimos altamente: la instrucción elemental literaria inútil, -con la instrucción elemental científica -y esperar a ver crecer los pueblos. (MARTÍ, 2001h, p.439).

As suas idéias não desvalorizam ou substituem as tradições, mas conferem qualidade à autoctonia dos nossos povos que se autenticam nesta diversidade cultural que se recria com as novidades contemporâneas, ou seja, “em tempos teológicos, universidade teológica. Em tempos científicos, universidade científica” (MARTÍ, 2007h, p.81). Gregório Weinberg (1984) destaca que na educação martiana é indispensável lucidez crítica, pois a escola é a raiz das novas repúblicas. José Martí defende “o ensino obrigatório e a liberdade de ensino” para um povo que quer ser governado pelos filhos da pátria, e para eles devem se dar condições de governar, através da instrução pública. Além da instrução ao indígena e da sua valorização, Martí demonstra a dimensão política deste projeto, no sentido de que

[quando] todos os homens souberem ler, todos os homens saberão votar e como a ignorância é a garantia dos extravios políticos, a consciência própria e o orgulho da independência garantem o bom exercício da liberdade. Um índio que sabe ler pode ser Benito Juarez. (MARTÍ, 2007q, p.96).

José Martí já revela a preocupação com os possíveis “estragos” de falsas soluções e encaminhamentos para uma realidade que tomam emprestadas soluções estrangeiras que podem ser equivocadas, como já salientamos. Estas caracterizações da concepção de educação

de Martí fazem parte de um momento anterior à sua chegada aos Estados Unidos⁶⁶. Por 15 anos ele viveu em Nova York. Chegou em 1880 e lá permaneceu até o dia do levante armado em direção a Cuba⁶⁷. Alguns autores consideram este período a fase madura de seu pensamento, principalmente, porque ele observa as contradições existentes na democracia, na educação e também o racismo persistente nos Estados Unidos da América⁶⁸.

Para Pedro Pablo Rodríguez⁶⁹, o pensamento de Martí se dá em momentos distintos, de forma processual. Esses momentos estariam ligados aos períodos correspondentes às suas experiências do México à Guatemala e da Guatemala à Venezuela, onde se completa o seu caminho para o “verdadeiro conhecimento da problemática continental” (2006, p. 49) e também das necessárias mudanças estruturais do continente latino-americano.

Como podemos ver, o pensamento de José Martí, que está na base dos movimentos sociais da América Latina do século XX, elaborou propostas coerentes com a precipitação da guerra independentista, com as suas reais possibilidades de efetivação. De um modo geral, o que nos propõe Rodríguez (2006) propõe que é possível encontrar em José Martí posicionamentos concretos diante de uma determinada realidade. Para Werner Altmann (2004), o revolucionário cubano

[...] elaborou propostas de reformas políticas, econômicas e sociais a partir do diagnóstico das necessidades fundamentais e das contradições políticas, econômicas e sociais sem cujas superações a autonomia nacional se tornava um ideal inalcançável nessa parte do continente. (2004, p. 05) .

⁶⁶ Os artigos *Invenções recentes e Projeto de instrução pública*, publicados em jornais por José Martí, são de 1875, sendo que *Escola de eletricidade* é de 1883.

⁶⁷ Porém, é correto considerar que José Martí, principalmente para os preparativos da revolução, a partir de 1891 percorreu a América Latina e parte da Europa numa campanha de financiamento e provisão de guerra (ALMENDROS, 1996).

⁶⁸ De acordo com Rodríguez (2006), a maioria dos estudiosos de Martí concorda com esta periodização do “amadurecimento de seu ideário”.

⁶⁹ Pesquisador do Centro de Estudos Martianos, em Cuba. Compôs a vice-direção do Centro durante 12 anos, desligando-se desta função em 1996. Esta obra, à qual fazemos referências, reúne análises e pesquisas sobre documentos de José Martí, sendo alguns organizados como contribuição ao Grupo de Trabalho MARTÍ E OS ESTADOS UNIDOS patrocinado pela Latin American Studies Association (LASA).

Conforme o autor, os posicionamentos concretos e manifestos de Martí propunham um bom nível educacional para todos, o desenvolvimento econômico, a busca da harmonia social e a distribuição eqüitativa da riqueza como maneira de garantir a justiça social, além da exclusão da igreja das estruturas de poder político e social, da eliminação da educação religiosa nas escolas públicas, entre outras (ALTMANN, 2004). Para José Martí, a educação popular não é exclusividade de uma classe⁷⁰, mas sim de todas as classes da nação, que para ele é o mesmo que povo. Para além do direito do povo de ser educado, o revolucionário cubano revela uma determinada responsabilidade social, que significa que “todo homem tem direito à educação, e depois, em pagamento, o dever de contribuir com a educação dos demais.”^{71 72}

Com uma proposta mais centrada na questão educacional, Rolando Bellido Aguilera, em *El Oro Nuevo*⁷³, propõe aproximar Martí de Paulo Freire. Segundo o autor, trata-se de trazer Martí, “ên fertil abrazo con Pablo Freire”, como fontes da educação popular, não apenas metodológicas, mas entendidos integralmente como uma

[...] concepción de vida, de trabajo y la práctica y la reflexión para convertir a los miembros de la comunidad, a los diferentes actores populares, en sujetos piensantes y creadores de su propia historia. (2003, p. 08).

⁷⁰ Para Raúl Fonet-Betancourt (1998), o pensamento de José Martí, enquanto sistematização das esperanças indígenas, os interesses do camponês pobre e os anseios de igualdade do mestiço e do negro, representa uma importante elaboração classista de acordo com a sua realidade colonial. Mesmo que assumidamente distante da luta de classes porque está carregado de “ódios”, Martí vai constituir uma aliança multiclassista para impulsionar sua campanha pela independência cubana. Conforme Fonet-Betancourt, “su pensamiento no se desarrolla en base a una ideología interclasista sino que se nutre de las experiencias y sufrimientos, y aspiraciones de aquellos que, por representar más auténticamente el original nuestro, más brutalmente sienten sobre ellos el peso del explotador sistema colonial” (1998, p. 26).

⁷¹ José Martí. Educação Popular. In: STRECK, Danilo Romeu (Org). *Educação em Nossa América: textos selecionados*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007b, p. 47.

⁷² Esta consideração poderá tirar algumas dúvidas, inclusive, sobre nosso posicionamento sobre esta questão, uma vez que utilizamos em alguns momentos o termo “popular” em alusão direta à concepção martiana, que é correlata de “povo”, não se referindo necessariamente aos termos de classe.

⁷³ Este livro conquistou o primeiro lugar no Concurso Nacional “José Martí y los Desafios del Siglo XXI”, promovido pela *Sociedad Cultural José Martí*, em 2003. Neste trabalho, o autor discute aspectos importantes da Educação Popular que podem nos ajudar a (re)localizá-la a partir da categoria de experiência. Seu estudo será recuperado mais detidamente no *Capítulo 5: Educação Popular em José Martí e no Movimento Indígena de Chiapas: a insurgência como princípio educativo da Pedagogia Latino Americana*.

É interessante ver que em Aguilera esta dimensão política da educação, da vida cotidiana articulada com um projeto de sociedade, se faz presente. O momento de libertação em Cuba, no final do século XIX, é distinto do momento de libertação que Freire reivindica no século XX, mas é certo que em ambos o sonho e a esperança movimentam a sociedade, sobretudo porque se tem um projeto de transformações reais. Streck também faz esta aproximação quando caracteriza a pedagogia de José Martí como aquela que “acompanha o movimento da sociedade e nela assume posições de denúncia e anúncio” (2007, p. 23) e que, sobretudo, se faz no caminho. Novamente os autores com os quais dialogamos se encontram, porque vêm na educação de José Martí uma importância política e social. A educação martiana não é mera instrução porque se relaciona com a vida; para um “tempo novo”, uma educação nova, ou ainda, “ser culto é a única forma de ser livre” (MARTÍ, 2007a, p.42). Existe uma determinada ousadia pedagógica em Martí quando situa a educação no seu devido tempo histórico.

No desenvolvimento do texto de Aguilera, observamos algumas das palavras-chave da Educação Popular: perguntas (ou a curiosidade em termos freireanos), o diálogo e a participação, que, segundo o autor, são a raiz desta educação latino-americana de vocação libertadora. Mais do que simples palavras-chave compõem uma proposta metodológica para uma educação com fins de libertação dos oprimidos; pode-se observar uma dimensão política quando do seu interesse na “redistribuição” do saber e do poder, a favor da justiça e das igualdades sociais (AGUILLERA, 2003). Sendo assim, o que, para nossos tempos, equivale a dizer que a Educação Popular tem como propósito o empoderamento dos populares, significa dizer, para Martí, que a relação entre a produção de conhecimento e a ação revolucionária é necessária para a transformação da sociedade cubana em uma nova que tenha como uma das finalidades “equilibrar um mundo”.

Outro educador que segue a discussão das contribuições martianas para a educação é Jair Reck⁷⁴ (2005), que busca caracterizar a concepção pedagógica defendida pelo libertador cubano destacando uma relação teoria-prática coerente. Para tanto, o autor dialoga com José

⁷⁴ O livro *Por uma Educação Libertadora: o ideário político-pedagógico do educador cubano José Martí* é resultado da dissertação de mestrado realizada por Jair Reck, nos anos de 1998 e 2000, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT.

Martí enquanto educador e articulador político, enfocando sua concepção de educação. Apresenta outro lugar de “desenvolvimento de potencialidades” que não seja a escola tão-somente. Este outro lugar teria espaço para uma concepção transformadora que possibilitaria ao sujeito ser ator de sua própria história. Segundo Reck, Martí é um “educador social das massas”, ou seja, segundo as suas palavras, o libertador cubano é aquele que

[...] pratica a educação com a consciência clara de que está praticando. O que o leva a formular conceitos de máxima significação para [...] fenômenos educativos. Inserido diretamente nas lutas econômicas, políticas e literárias, contribuindo assim para o crescimento da consciência social revolucionária. (2005, p. 20-21).

Seu conceito de “educador social das massas” não será abordado nesta pesquisa como categoria explicativa da relação de José Martí com a preparação da luta pela independência cubana. Para esta relação optamos por utilizar a categoria de “intelectual orgânico” de Antônio Gramsci⁷⁵, por considerarmos importante a crítica ao capitalismo presente no final do século XIX, nos tempo de Martí, e na atualidade, em nossos tempos e dos zapatistas. Porém, não vemos tampouco exclusão entre elas; pelo contrário, há uma aproximação que se efetiva na ênfase na práxis educativa-política das suas experiências e na sua consciência social e revolucionária.

A riqueza do trabalho de Reck está na profundidade com que aborda as propostas político-pedagógicas martianas. Para Martí, o modelo de educação européia ou estadunidense impõe padrões desvinculados da mestiçagem e das realidades da *nossa América*. Em seu ideário está ratificada a relação entre a continuidade das transformações necessárias à república e uma educação adequada e comprometida, uma vez que a educação é o único meio de salvar-se da escravidão.

Dialogando com Streck, podemos destacar a emancipação como projeto educativo. Isto equivale a considerar a emancipação do ser humano como um fazer-se sujeito no mundo

⁷⁵ Consideramos a importância que José Martí confere à capacidade crítica que está vinculada à prática humana, o que para Gramsci significa, na perspectiva da história e da política, a formação de uma *elite* de intelectuais que impulse os grupos sociais à mobilização. Para Gramsci, “uma massa humana não se ‘distingue’ e não se torna independente ‘por si mesma’, sem se organizar (no sentido lato) e não existe organização sem intelectuais, quer dizer, sem organizadores e dirigentes, ou seja, sem que o aspecto teórico no elo teoria-prática se distinga concretamente de uma camada de pessoas ‘especializadas’ na elaboração conceptual e filosófica” (GRAMSCI, 1978, p. 24). A trajetória martiana vai nos subsidiando para esta interpretação.

em que vive; a possibilidade de manutenção da diversidade cultural latino-americana; e, por fim, a conquista da autodeterminação dos cidadãos cubanos (STRECK, 2007b). Para isso, José Martí propunha como indispensável educar os homens (sic) a partir da sua história, ou ainda, uma “educação natural” que pudesse revelá-los em sua própria natureza. Nas palavras de José Martí:

A maior parte dos homens passou dormindo pela terra. Comeram e beberam; porém não souberam de si. Há de se empreender agora uma cruzada para revelar aos homens sua própria natureza e para dar-lhes, com o conhecimento da ciência simples e prática, a independência pessoal que fortalece a bondade e fomenta o decoro e o orgulho de ser criatura amável e coisa vivente no grande universo [...]. (MARTÍ, 2007a, p.43).

Jair Reck destaca, ainda, a defesa que José Martí faz do ensino contextualizado e adequado ao período histórico-social do aluno. A finalidade deste ensino era de entender o mundo para, assim, interagir como sujeitos críticos, conscientes da construção da sua história. Na revista *La Edad de Oro*, dirigida às crianças, o revolucionário cubano se preocupou em ocupar as suas páginas dizendo o que elas deveriam saber para serem verdadeiros homens e verdadeiras mulheres. Para isto, escrevia com palavras simples para que pudessem compreender bem as lições. Martí fez uma crítica de uma educação que não privilegiava o aprendizado da criança a partir de suas próprias idéias. Poderíamos aproximá-lo de Paulo Freire, e suas observações sobre a educação bancária⁷⁶ que está mais preocupada em “depositar informações” no educando do que em construir um conhecimento próprio, curioso e crítico sobre o mundo. Assim, alertava José Martí sobre esta condição:

Ler, escrever, contar: isso é tudo o que lhes parece que as crianças necessitam saber. Mas para que ler, se não se lhes infiltra o gosto à leitura, a convicção de que é saborosa e útil, o gozo de ir levantando a alma com a harmonia e grandeza do conhecimento? Para que escrever, se não se nutre a mente de idéias, nem se aviva o gosto por elas? Contar sim [...] de memória até cem. De memória! Assim rapam os intelectos, como as cabeças. Assim sufocam a pessoa da criança, em vez de facilitar o movimento e expressão da originalidade que cada criatura traz em si; assim produzem uma uniformidade repugnante e estéril e uma espécie de camisa das inteligências. (MARTÍ, 2007k, p.106-107).

⁷⁶ Sobre a concepção de “educação bancária” como instrumento da opressão, ver: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

Martí defendia uma escola que buscasse conhecimento a partir das experiências com as coisas reais e a virtude do trabalho, de forma a se respeitar a originalidade e a criatividade que cada pessoa fosse capaz de elaborar. Com frequência, fazia críticas aos precários rendimentos escolares de jovens estadunidenses, apontando falhas nos currículos baseados na escolástica, pois defendia uma educação integral. Dizia José Martí que “o mundo novo requer a escola nova. É necessário substituir o espírito literário da educação pelo espírito científico” (MARTÍ, 2007r, p. 71). Assim, mudanças no conteúdo e na forma de ensinar foram enfatizadas pelo educador como indispensáveis, para que fossem eficazes. Para ele, os estudantes já possuem em si a disposição de aprender, faltando aos professores optarem pedagogicamente pela instrução através da ciência relacionada com a vida. Esta já era uma das suas “idéias maduras”, se considerarmos a proposta de Rodríguez (2006).

O conjunto dos textos martianos não deixa dúvidas sobre a autenticidade da educação necessária para a independência cubana e o papel que ela cumpre nas repúblicas latino-americanas. Para Martí, a educação é útil⁷⁷, e não uma abstração estéril, ela está voltada à instrução do pensamento, mas também à direção dos sentimentos. José Martí era um cidadão do mundo que, condenado a viver longe de sua pátria, nunca deixou de amá-la, mas, pelo contrário, intensificou seu espírito e seu compromisso revolucionário com um internacionalismo de novo tipo: humanista radical⁷⁸ e transformador. A sua alma, agora, está por toda a América Latina.

⁷⁷ Ao fazer referência ao espírito científico do século XIX, característico do mundo martiano, Streck destaca o entusiasmo das pessoas com este “espírito” que foi capaz de mobilizar forças revolucionárias e republicanas. Segundo, o autor, não se encontra neste estudo científico uma dimensão antitética ao “desenvolvimento intelectual e espiritual. Pelo contrário, ambos devem ser úteis para o desenvolvimento da vida” (2007a, p. 07). Em nota neste mesmo artigo, Streck faz referência à diferenciação entre utilidade e utilitarismo. Para tanto, considera que a primeira “tem a ver com as condições para a promoção da vida de cada um e de todos, de acordo com as possibilidades do tempo em que se vive”, afastando qualquer leitura estreita da proposta martiana que o utilitarismo possa promover.

⁷⁸ Para José Martí, a “pátria é a humanidade” que está o tempo todo sendo problematizada. Para as resoluções concretas das grandes questões situadas em sua época histórica, Martí acreditava que era possível o comprometimento com as mudanças pela busca de soluções próprias.

4.2 *Nossa América*: para um “mundo novo”, uma “educação nova”

José Martí, ao escrever *Nossa América*⁷⁹, vivia intensamente a organização da guerra de libertação de Cuba. Ele se dedicou à preparação desta guerra nos anos que a antecederam, o que implicou ter de “abrir mão” de suas atividades políticas como cônsul, da presidência da Sociedade Literária Hispano-Americana e, ainda, de suas atividades como correspondente dos vários periódicos no qual vinha publicando seus artigos. O revolucionário cubano não desejava conforto para si, e sim a “felicidade para a sua pátria”.

Segundo alguns autores, esse artigo é uma síntese do seu ideário político-revolucionário. De um modo geral, o texto faz articulações entre a crítica ao colonialismo espanhol ao qual Cuba está submetida e ao imperialismo monopolista dos Estados Unidos em relação aos países do sul, além de tratar da identidade latino-americana.

Para Florestan Fernandes (2006), este artigo possui três idéias essenciais: a de que a América Latina é constituída de povos novos; de que existe, ali, uma natureza particular, que é americana, com características próprias; e, em terceiro lugar, que essas particularidades e especificidades americanas exigem análises e soluções próprias. *Nossa América* traz o conceito de identidade latino-americana no sentido de autonomia e de projeção do e para o futuro que, de acordo com Fernandes, “constitui a chave metodológica e teórica que explica o programa revolucionário e a ação de Martí” (2006, p. 11).

É comum darmos ênfase, em *Nossa América*⁸⁰, às implicações políticas de seu conteúdo manifesto, prestando pouca atenção ao impacto deste escrito em matéria de educação. No entanto, em nossa compreensão, como já anunciamos nos diálogos anteriores, não há separação entre ambos. Educação e projeto de sociedade martianos são partes do mesmo processo. Para uma práxis revolucionária coerente e comprometida, José Martí pensou uma educação nova para as no vas repúblicas latino-americanas.

⁷⁹ Este artigo foi publicado originalmente no periódico *El Partido Liberal*, no México, em 30 de janeiro de 1891.

⁸⁰ Para esta discussão vamos usar o texto *Nossa América* traduzido para o português, encontrado em: MARTÍ, José. *Nossa América*. 3. ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.

A partir da utilização do recurso das metáforas, José Martí identifica o colonialismo espanhol como “tigre que morrerá, garras para o ar, soltando fogo pelos olhos”, enquanto que o imperialismo estadunidense é o “gigante de botas sete léguas” que está prestes a esmagar as iniciativas da colônia que deseja ser república. Já na abertura do artigo, Martí faz uma crítica à “mentalidade colonizada” dos que não percebem a emergência neocolonialista dos Estados Unidos, chamando para a luta os países latino-americanos. Diz José Martí que

[o] aldeão vaidoso acha que o mundo inteiro é sua aldeia e desde que seja ele o prefeito, ou podendo se vingar do rival que lhe tirou a noiva, ou desde que mantenha os cofres cheios, acredita que é certa a ordem universal, ignorando os gigantes que possuem botas de sete léguas e que podem lhe pôr a bota em cima, bem como a luta dos cometas lá no Céu, que voam pelo ar, adormecidos, engolindo mundos. O que restar de aldeia na América deverá acordar. (MARTÍ, 2006a, p. 194).

Podemos identificar em Martí a urgência da primeira independência, que é política em relação à Espanha, e depois da segunda independência, que é econômica em relação aos EUA. Para Werner Altmann (2004), elas são propostas colocadas no plano imediato e mediato das lutas de libertação cubana. Porém, a primeira independência não estará assegurada se a nova república não “criar”, porque, conforme o revolucionário cubano, se imita demais os outros países. As idéias e as resoluções terão de ser da nossa América, mesmo que “o vinho, (seja) de bananeira; e se sai ácido, é o nosso vinho” (MARTÍ, 2006a, p. 190).

As repúblicas americanas, submetidas a todos os tipos de tiranias, não têm consciência de sua realidade, não conhecem a partir de suas perspectivas próprias, e sim com aquelas “importadas” do poder dominante. Para Martí, “os jovens saem pelo mundo adivinhando as coisas com óculos ianques ou franceses, e pretendem dirigir um povo que não conhecem” (MARTÍ, 2006, p. 196). Com isso ele faz uma denúncia dos padrões estrangeirizantes da educação existente na América Latina⁸¹. Conforme a razão martiana,

⁸¹ José Martí não tem, de forma alguma, uma posição xenófoba em relação aos europeus ou aos estadunidenses. Trata-se, segundo outros documentos seus, de analisar o que pode servir às repúblicas latino-americanas e refutar o que não valorize a sua criação. De acordo com Gregório Weinberg (1984), existe em Martí uma lucidez crítica para adotar os novos métodos e os novos procedimentos do mundo científico, que não podem ser aceitos apenas pelo prestígio de quem recomenda. Para ilustrar, o autor cita as seguintes palavras de José Martí, em *Las escuelas en los Estados Unidos*: “¿Como se educa aquí? ¿Deve imitarse ciegamente el sistema? ¿Lo que parece, es? ¿Cuáles son los defectos de esta manera de educar? ¿Qué lecciones pueden sacar nuestros países de los yerros que se cometen en ella?” (ap. WEINBERG, 1984, p. 210).

[em] povos instituídos por elementos cultos e incultos, os incultos governarão, graças a seu hábito de agredir e de resolver dúvidas com a própria mão, enquanto os cultos não aprenderam a arte de governar. A massa inculta é preguiçosa e tímida nas coisas da inteligência, e quer ser bem governada; mas se o governo a fere, sacode-o e então governa. Como poderão sair das universidades os governantes, se não há universidades na América onde se ensine o rudimentar da arte do governo, que não é mais do que a análise dos elementos peculiares dos povos da América? (MARTÍ, 2006a, p. 196).

José Martí tem uma concepção aberta em relação a este “novo mundo” a ser criado. É neste sentido que vemos a implicação de um *governar com o oprimido* e não por ele. Esta sua postura tem a ver com a dimensão política que ele propõe contra as “repúblicas de imitação” (FORNET-BETANCOURT, 1998). Martí encontra no povo as verdadeiras possibilidades da realização de repúblicas autênticas, além da tarefa difícil e valorosa de resgatar a América das deformações colonialistas. Especialmente em *Nossa América* percebemos este movimento quando José Martí alerta para os problemas do colonialismo nas repúblicas que sufocaram a beleza da mestiçagem latino-americana. Segundo ele:

Éramos uma visão, com peito de atleta, as mãos de janota e a cara de criança. Éramos uma máscara, com as calças da Inglaterra, o colete parisiense, o jaquetão da América do Norte e o chapéu da Espanha. O índio, mudo, andava ao nosso redor, e ia para a montanha, ao cume da montanha, a batizar seus filhos. O negro, policiado, cantava na noite a música de seu coração, só e desconhecido, entre as ondas e as feras. O camponês, o criador, se revoltava, cego de indignação, contra a cidade desdenhosa, contra as suas criaturas. (MARTÍ, 2006a, p. 198).

Percebemos nesta fala de José Martí uma crítica à imposição da “identidade estrangeirizante” à identidade do latino-americano, assim como é possível observar o anúncio da resistência a esta imposição. Para o revolucionário cubano, deve-se ter orgulho das “nossas repúblicas dolorosas da América”, não desvinculando o sentido educativo do político que enfrentavam as nossas repúblicas diante dos problemas de séculos de exploração colonialista. Era necessária uma tarefa de “reeducação global”, para usarmos um termo de Fornet-Betancourt (1998), que despertasse nas classes populares valores tirados da realidade dos países latino-americanos. Pois “estes não são tempos para deitar de touca na cabeça, e sim com as armas como travesseiro [...] as armas do discernimento, que vencem as outras. Trincheiras de idéias valem mais que trincheiras de pedras.” (MARTÍ, 2006a, p. 194).

De acordo com Martí, as mudanças, além de necessárias, eram realizáveis, concretizáveis. Para a nova sociedade, eram necessários um homem novo e um governo novo,

saído da realidade latino-americana. Não se tratava de negar a experiência européia ou estadunidense, tampouco fazer disto algum tipo de aversão, mas de valorizar a América Latina. Para ele, conhecer é resolver, a partir dos elementos dos quais são constituídos seus países. Para isto são necessárias universidades latino-americanas que ensinem História da América Latina, porque ela é mais necessária aos nossos povos e à formação de “bons governantes”. Para a realização deste projeto de sociedade é mais necessária a universidade americana (MARTÍ, 2006a).

O bom governante é aquele que conhece mais elementos e características de que se constitui o seu país, seus próprios métodos e instruções; é aquele que conhece a sua natureza e a sua história. Para Martí, um ensino adequado formará novos políticos, os políticos nacionais que substituirão os políticos exóticos com visões míopes sobre a realidade republicana. Em sua concepção,

[...] o bom governante na América não é o que sabe como se governam o alemão ou o francês, mas sim aquele que sabe de quais elementos está constituído seu país, e como pode ir guiá-los conjuntamente para chegar, por métodos e instituições nascidas do próprio país, àquele estado desejado, onde cada homem se conhece e cumpre a sua função, e todos desfrutam da abundância que a Natureza colocou para todos no povo que fecundam com seu trabalho e defendem com suas vidas. (MARTÍ, 2006a, p. 195-196).

Assim, o libertador cubano coloca em questão a importância de uma educação adequada e coerente com a formação de uma classe dirigente comprometida com o “espírito do governo” que se deve ter no país, distinta das classes dirigentes nacionais “exóticas” que insistem em manter modelos alheios. A educação em *Nossa América* é uma educação para a vida, relacionada ao cotidiano dos americanos. Sendo assim, Martí denuncia a educação que impõe padrões estranhos à sua mestiçagem do latino-americano, os livros inócuos e soluções equivocadas. Sobre esta questão há uma célebre afirmação de Martí que se opõe à dicotomização entre a civilização e a barbárie:

É por isso que o livro importado foi vencido, na América, pelo homem natural. Os homens naturais vencerão os letrados artificiais. O mestiço autóctone terá vencido o *criolo*⁸² exótico. Não há batalha entre a civilização e a barbárie, mas entre a falsa erudição e a natureza. (MARTÍ, 2006a, p. 196).

⁸² *Criolos* são filhos de espanhóis nascidos na América Latina.

Em José Martí, não existe guerra entre a civilização e a barbárie, mas entre a falsa erudição e a natureza, o que não significava um retorno ao “pré-hispânico”. O autóctone é resultado de um processo de formação interrompido e devastado pela ação do colonizador. Conforme Rodríguez, para os indígenas, os negros e os mestiços, “cabia apenas, na melhor das hipóteses, a incorporação forçada ou a aculturação, representada pelos tantos projetos educacionais implantados até então, ou ainda, diante da sua resistência, excluí-los do cenário por meio de seu desaparecimento em massa” (2006, p. 43).

José Martí criticou a dominação do colonialismo e do imperialismo nascente, mais uma vez valorizando o autóctone. “Os povos hão de viver criticando-se, porque a crítica é saudável; porém com um só peito e uma só mente”, que são os da América Latina. Esta era a tarefa de Cuba, impedir a substituição de uma dominação por outra nas repúblicas americanas. Para ele, o problema da independência dos países na América Latina não se encontrava apenas na forma, ou seja, não se tratava da mudança de regime político, do colonial ao republicano, mas de espírito. Ou seja, o problema estava na construção de uma autonomia em relação aos poderes e à cultura dominante sobre as novas repúblicas, onde o saber do universitário exótico se sobrepunha ao. De acordo com Danilo R. Streck,

[a] matriz pedagógica popular, se assim o quisermos, não se constrói pelo princípio da exclusão do diferente, mas pela radicalidade da afirmação do lugar de onde se fala. Assim, a questão não é se deveriam ser criadas universidades numa terra onde elas originalmente não existiam, mas o tipo de universidade a ser criada e o conteúdo do ensino e da pesquisa que nelas é relevante. (STRECK, 2005b, p. 62).

Do mesmo modo, não se tratava de fundar universidades onde elas não existiam, tão-somente, mas de se saber qual universidade deveria ser criada e com quais propósitos. Esta intencionalidade martiana em termos educacionais demonstra a sua radicalidade. Podemos também considerar que, para José Martí, os problemas sociais foram tratados como problemas da moral. E, para a resolução destes problemas, mais do que a troca de sistema político, seria necessária a criação de consciência moral, mais generosa, que buscasse a justiça e promovesse o bem para todos os cubanos, os indígenas, os mestiços, os brancos e os negros. Esta característica do pensamento martiano está expressa com frequência em suas cartas e crônicas, tanto assim que em *Nossa América* afirma que “é preciso ter fé no melhor do homem e desconfiar do pior dele. É preciso dar oportunidades para que prevaleça sobre o

pior. Senão, o pior prevalece [...]” (MARTÍ, 2006a, p.200) ou ainda que “a maldade é um acidente e a bondade humana é essencial. Se nasce bom, o mal se faz depois” (MARTÍ, ap. ALTMANN, 2004, p.14). Anuncia, portanto, a sua vocação rousseauiana.

Assim, mais do que um manifesto americanista de libertação nacional, *Nossa América* é fundamentalmente um projeto de sociedade a ser cumprido. É também um programa político-cultural que se sustenta nas necessidades do continente. A palavra como arma e a metáfora como instrumento de sua radicalidade expõem uma América Latina reclamada: mestiça em tempos de racismo declarado, que pressupõe a legitimidade da diferença e a denúncia das desigualdades existentes, o combate antecipado ao imperialismo monopolista. Mas, sobretudo, uma educação nova para as novas repúblicas. Por tudo isto, *Nossa América* é “tomada de posição, é resistência, é combate” (ALTMANN, 2004).

4.3 Educação se faz na escola e na luta: encaminhando a insurgência como princípio educativo

Como apontamos anteriormente, não pretendemos resgatar a trajetória pessoal de José Martí, mas sim dar continuidade à elaboração deste pensar e agir martiano. Por isso, buscamos no processo histórico o amadurecimento de seu pensamento: entre a luta e a educação. Retomamos o nosso diálogo situando brevemente o caminho percorrido pelo libertador cubano da juventude à sua fase madura. Neste sentido, após esse trabalho de composição de sua concepção de educação, buscamos compreender a sua concepção de revolução.

Para encaminhar a discussão sobre “a insurgência como princípio educativo da Pedagogia Latino-Americana” vemos como oportuno, então, aproximar essas duas concepções que, de acordo com José Julián Martí Perez foi, desde a juventude, constituindo através da motivação de seu mestre Don Rafael Maria de Mendive⁸³. Foi através dele que Martí teve seu primeiro contato com os ideais da libertação de Cuba. Em 1868⁸⁴ Cuba tentava,

⁸³ Mais do que professor, Mendive foi, em grande parte, responsável pelo “ardor patriótico” do jovem Martí.

⁸⁴ Início da Guerra dos 10 Anos (1868-1878).

pela primeira vez, sua independência. Tratava-se da disputa pelo poder de um país dominado por latifundiários que viviam da exploração da força de trabalho escravo, cuja política econômica agro-exportadora⁸⁵ sustentava uma sólida oligarquia cubana. Durante os 10 anos desta guerra, os cubanos enfrentaram a grande metrópole espanhola, sem sucesso. A ação foi interrompida, e muitos de seus líderes e militantes foram presos e até mesmo expatriados, como foi o caso do jovem Martí⁸⁶, que pôde sentir o peso das suas idéias e do compromisso que assumira com Cuba.

Em função de seu desterro⁸⁷, Martí peregrinou pela Europa e América Latina. Isto pode ter lhe oferecido condições para a formação das bases de seu pensamento e de sua ação político-pedagógicos. Nos países que visitou ou nos quais viveu, no período de seu exílio, era requisitado para realizar suas intervenções nos mais variados salões, clubes e nas Ligas, oportunidade que aproveitava para defender os ideais de libertação de seu país. Especialmente nas Ligas⁸⁸, José Martí articulava educação e conscientização do processo revolucionário junto aos trabalhadores cubanos, negros e pobres, que viviam desassistidos, em Nova York. Conforme a caracterização de A Liga, proposta pelo revolucionário cubano, tratava-se de uma casa de educação e de carinho:

[...] embora quem diga educar já diga querer. Em “A Liga” reúnem-se, depois da fadiga do trabalho, os que sabem que somente há felicidade verdadeira na amizade e na cultura [...] os que não crêem que ganhar o pão em um ofício dá ao homem menos direitos e obrigações daqueles que o ganham em qualquer outro [...]. Se “A Liga” tivesse alguma nota especial nas coisas de nosso país [...] seria a de reunir-se ali, apagadas com o anelo do saber as marcas todas do cansaço do dia, os que dos livros não querem conhecer a mera letra pedante, mas tirar-lhes o espírito com os

⁸⁵ Açúcar e tabaco, principalmente.

⁸⁶ José Martí assumiu autoria de uma carta crítica dirigida a um colega de escola que se alistou como oficial no Exército Espanhol. Esta carta comprometedoras foi recolhida pelas autoridades coloniais que estavam, segundo Hermínio Almendros, “decididas a defender sus privilegios da clase dominante contra los descontentos y perturbadores ingratos” (2002, p. 12) e atestou o crime de conspiração de Martí contra a Espanha.

⁸⁷ No início de janeiro de 1871, foi desterrado e durante quatro anos viveu na Espanha, vivenciando a instituição de uma República, em 1872, neste país, assim como a restauração da monarquia através de um golpe militar, em princípios de 1874. Neste momento constatou a incoerência destes republicanos espanhóis, diante dos princípios de liberdade que proclamavam, ao não defenderem a independência de Cuba e de Porto Rico.

⁸⁸ As Ligas eram sociedades de proteção e de ensino aos cubanos imigrantes que, também, atendia os porto-riquenhos. José Martí foi sócio fundador da Liga de Nova York, em 1889. Levava para lá também vários amigos para que fossem mestres, assim como ele.

fogos e choques da conversação, ou ensinar aos que sabem menos, ou aprender mais do que se sabe [...]. (MARTÍ, 2007m, p.118).

Como salienta Streck, “engana-se quem pensa que ali seriam ensinadas estratégias de guerra e a arte de manejar armas” (2007a, p. 09). Engana-se, também, quem achar que por esta razão estavam excluídas as tarefas da preparação da insurgência. Pelo contrário, A Liga tinha como objetivo formar revolucionários, assim como “ali se encontra(vam) pessoas que, no exílio, se preparavam para a cidadania, aprendendo” (STRECK, 2007a, p. 09).

Podemos considerar que o próprio líder cubano se encontrava neste processo de aprendizagem. As suas idas e vindas à América Latina incluíram estadas mais prolongadas em países como o México e a Guatemala, contribuindo para que observasse as similitudes entre seus países. A partir desta constatação, José Martí se deparou com a necessidade de unidade continental entre os países latino-americanos para se libertarem. Outro aspecto a considerar é o compromisso que Martí foi assumindo com os trabalhadores. Amor, razão, trabalho e educação, para Martí, fazem parte de um processo onde o

[...]Hombre tiene que sacar de si los medios de vida. La educación, pues, nos es más que esto: la habilitación de los hombres para obtener con desahogo y honradez los medios de vida indispensables en el tiempo en que existen, sin rebajar por eso las aspiraciones delicadas, superiores y espirituales de la mejor parte del ser humano. (MARTÍ, 2001j, p. 428).

José Martí aprendeu que, para que a luta pela libertação nacional de Cuba fosse exitosa, era necessária uma aliança dos expatriados cubanos com os trabalhadores da Ilha, os negros libertos, os camponeses, os pequenos proprietários e os profissionais liberais, ampliando o arco de relações internas. Enquanto revolucionário republicano, Martí não via possibilidades no socialismo porque a realidade apresentada aos países latino-americanos era de profunda exploração pelas forças colonialistas. Porém, para Retamar (2006) e Fornet-Betancourt (1998), a crítica ao socialismo e à luta de classes no pensamento e na ação martiana poderia ser considerada uma “doutrina de convivência social” fundamentada no amor humano universal. Vemos ainda, recorrendo a Fornet-Betancourt, que em Martí

[...] el socialismo no constituye nunca una alternativa para nuestros pueblos. Sus criticas al sistema capitalista no le llevan a romper con dicho sistema, ni a plantear tampoco una alternativa distinta. En realidad, más que en clases y sistemas, Martí se fija en los hombres. (FORNET-BETANCOURT, 1998, p. 22-23).

Portanto, quando vemos em Martí as expressões “opressores e oprimidos”, ele está se referindo, substancialmente, às contradições produzidas no âmbito da sociedade colonial, e nunca à burguesia e ao proletariado. O que se colocava para ele era o rompimento imediato com as contradições primárias ou urgentes produzidas no âmbito do colonialismo espanhol⁸⁹.

Como instrumento para a efetivação da guerra de libertação nacional e contra o imperialismo, ele viu a necessidade da construção de um programa revolucionário como base da organização dos insurgentes e da ação armada. Martí a sabia que, para resolver a questão cubana e latino-americana, as alternativas se dariam fora da esfera política do poder espanhol. Para isto, organizou espaços políticos amplos junto com a luta armada, pois ela tornava-se a única forma de acelerar a independência política de Cuba em relação à metrópole. Neste sentido, em 1892, fundou o Partido Revolucionário Cubano (PRC) e redigiu a base programática da “vanguarda revolucionária”, unindo os diversos clubes de emigrados cubanos que surgiram nos anos de turbulência política na Pátria. O partido conjugava a agitação política com o esclarecimento ideológico das causas da revolução.

Segundo Fornet-Betancourt (1998), durante os anos que seguiram a preparação da luta armada José Martí se preocupava com o risco de qualquer mal-entendido entre civis e militares, situação que já ocorrera anteriormente. Daí a importância desta aglutinação de esforços, uma vez que a fundação do Partido Revolucionário Cubano poderia ser vista como uma tentativa dos civis de tomar o governo da “Pátria Libre”. Para Martí, o PRC era o grupo daqueles homens que desejavam e que acreditavam numa nação generosa e fundada no trabalho e na equidade.

Aquí están las emigraciones, trabajando incesantes por la guerra que han de hacer con la deposición de todas las ambiciones, y con la invencible alma popular, para que Cuba sea por fin un pueblo de su época, y patria de justicia, donde la libertad quede segura en el ejercicio pleno de ella por todos los hombres, y con la súbita y grandiosa emancipación de las fuentes sujetas del trabajo [...]. (Ap. ALMENDROS, 2002, p. 76).

⁸⁹ Martí discute os conflitos sociais nos EUA: MARTÍ, José. Un drama terrible. In: *Obras completas*. Cuba: Centro de Estudios Martianos, 2001. t. 11, p. 331-356. CD-ROM.

Dentre suas tantas aptidões reconhecidas, e nisso se inclui a unidade de seu pensamento e prática cotidiana voltados às atividades em prol da libertação de seu país, Martí mostrou ser um excelente articulador político. Em 1884, em Nova York, o libertador cubano reuniu-se com os generais Máximo Gómez e Antonio Maceo, que agregavam à sua experiência militar o prestígio das ações da Guerra dos 10 Anos. Na Ilha de Cuba a insatisfação e revolta davam volume aos movimentos autonomistas pela libertação. Até mesmo a elite crioula assumiu uma postura pró-insurgente, como já dissemos.

A partir daí, José Martí preparou a efetivação da “guerra necessária”, como se referiu à guerra de independência de Cuba contra a Espanha. Para que, finalmente, iniciasse a guerra de independência, correu incessantemente atrás de apoio à causa revolucionária. Contribuíram muito para desencadear este processo as suas relações estabelecidas nos países nos quais ao longo da vida política. Em 1895, os três barcos⁹⁰ que carregavam o armamento comprado com os recursos levantados por Martí em direção a Cuba foram capturados. No entanto, o que foi desolamento num primeiro momento causou euforia no povo da Ilha e entre os emigrantes cubanos que puderam perceber a força da organização dos insurgentes. Então, melhores condições para a guerra se apresentaram. Conforme Altmann (2004), Martí encarava a revolução como nacional libertadora, isto é, na direção plena da autonomia nacional e com características de antiimperialismo radical. Já para Raúl Fonet-Betancourt, a concepção de José Martí é de revolução popular, ou seja, aquela que deve nascer do povo e ser conquistada, também, pela força do povo, o que implica atribuir o “sucesso” das ações e das mudanças desejadas à unidade entre todos. Esta sua concepção de luta e de educação revela um compromisso político e militante com aqueles e aquelas que foram saqueados tanto em termos de riqueza material como nos seus elementos naturais, ao longo da exploração colonial.

Assim, aquela proposta de formação de novos governantes para a América Latina liberta, a partir de suas universidades, com modelos e currículos próprios, que encontramos na

⁹⁰ Trata-se do Plano de Fernandina, de janeiro de 1895, em que, a partir de uma denúncia, foram interceptados os três barcos carregados de armamentos e com dinheiro para o reinício da revolução. De acordo com Hermínio Almedros (2002), o fracasso desta iniciativa é relativo, pois nos três anos que José Martí percorreu alguns países da América Latina e alguns da Europa, com o apoio do Partido Revolucionário Cubano, para estruturar a campanha e construir a unidade e a organização de rebeldes dentro e fora de Cuba, já estavam consolidadas relações políticas e a cumplicidade para se efetivar a revolução. Tanto assim que a guerra prosseguiu.

síntese programática de *Nossa América*, era necessária à formação de dirigentes políticos comprometidos com as classes populares. A questão da revolução, objetivamente, estava colocada, mas assegurar o desenvolvimento desta nova sociedade seria tão revolucionário quanto a tomada de poder sob novo regime. A educação é parte deste programa e, acima de tudo, faz com que compreendamos o distanciamento da visão martiana da luta de classes através dele, o que implica não apenas dizer, mas conceber uma educação popular que “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” (MARTÍ, 2007b, p.47).

Observamos, então, a composição de uma educação martiana fora do contexto escolar. Esta educação, que acontece na rua, ou seja, nas Ligas, nos Clubes de Emigrados, no Partido, na Universidade do Povo⁹¹, não é instrumento do colonizador. A perspectiva martiana coloca a educação e a luta como expressões do exame de uma determinada realidade, própria da autonomia cultural e política que se deseja conquistar para toda a América Latina. Outra relação que encontramos entre a luta e a educação está alicerçada nas atitudes que Jair Reck (2005) identifica como aquelas que também se apresentam mais especificamente na família, no mundo privado da educação, como orientações dadas aos filhos por seus pais. Numa guerra também se deve amar. Se encontramos em uma família os princípios do “amor, dignidade e responsabilidade”, na luta elas deverão estar também.

Em nosso entendimento, o anticolonialismo, o antiimperialismo e a unidade latino-americana são eixos fundamentais para compreendermos as contribuições de José Martí para a educação – tanto no interior da luta e na preparação da guerra de independência como no que este movimento representa como fator pedagógico para a sociedade, para utilizarmos os termos de Streck (2006b). Fator este que se constitui na relação que o movimento estabelece com as comunidades para colocar a necessidade de resistência organizada. Destacamos este aspecto na exemplificação do papel das Ligas de expatriados cubanos e porto-riquenhos. Outro espaço ou instrumento de luta que segue esta orientação é o jornal *Pátria*. Ele foi fundado como veículo de comunicação oficial do Partido Revolucionário Cubano e, já em seu

⁹¹ Sobre a questão, ver: Chantanquá: a Universidade do Povo. In: STRECK, Danilo Romeu (org.). *Educação em Nossa América: textos selecionados*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007, p. 109-117. Conforme Streck, a experiência em Chantanquá vai além da utopia pedagógica da escola pública defendida por José Martí. A Universidade do Povo “ilustra este seu sonho de ver a educação como um lugar de encontro de pessoas e de saberes diferentes [...] de uma escola aberta, que acolhe a todos que têm algo a ensinar e que desejam aprender.” (2007a, p. 09)

primeiro número, trouxe os fundamentos do partido e o artigo programático *Nuestras ideas*; além dele, mencionamos ainda as publicações nos mais variados jornais de todo o continente e em alguns países da Europa e nos Estados Unidos; e as importantes funções que Martí assumiu como representante político das nações latino-americanas, entre tantas outras. Estas são as expressões do concreto nas questões interna da luta e o diálogo com a sociedade.

José Martí não era pedagogo de formação, mas foi mestre pela vida. Segundo Rolando Bellido Aguillera (2003), a importância da prática martiana no processo educativo encontra-se na experiência. Esta experiência dialoga com a Educação Popular, na perspectiva de seus princípios orientadores da transformação social a partir dos e com os populares. Na concepção do autor, isto implicaria incorporar as experiências destes a educação, mas também transformá-las em uma participação consciente, ativa e criativa ao longo do processo educativo o que significa “[...] que el pueblo no sea el objetivo, la meta, el punto final de llegada. Todo lo contrario, que sea el punto de partida: la práctica del pueblo, su sentido común, su cultura.” (AGUILLERA, 2003, p. 35).

De um modo geral, o que vimos em José Martí foi uma intensidade de produção intelectual e prática que construiu bases para a sua concepção de educação. Esta extrapola o mundo escolar, mas, ao mesmo tempo e a partir dele, propõe inovações que dialogam com as necessidades do povo, conforme o seu tempo e seu espaço roubados. Estes devem ser imediatamente reinventados diante das possibilidades de mudanças. A educação na escola e na luta é uma educação contextualizada porque recorre, neste sentido, à experiência histórica. Para Fernet-Betancourt (1998), não se pode desvincular o pensamento martiano desta experiência, pois é desde o interior da História que afirma a utopia. Para E. P. Thompson (1978), a experiência exerce pressões sobre a consciência social existente, mas propõe necessariamente novas questões e proporciona novos exercícios intelectuais, agora *modificados*. O que queremos dizer é que a perspectiva apresentada por este historiador parte da premissa de que a experiência surge espontaneamente, mas não surge sem o pensamento e, ainda,

[s]urge porque homens e mulheres (e não apenas filósofos) são racionais e refletem sobre o que acontece a eles e a seu mundo [...] ocorrem mudanças no ser social que dão origem à *experiência* modificada; e essa experiência é determinante. (THOMPSON, 1978, p. 16).

Ou seja, a experiência existe a partir da “vida real”, assim como os problemas latino-americanos, que deveriam ser resolvidos naquilo que José Martí estava nos propondo: a criação como possibilidade através do que é nosso: o povo, a cultura, a natureza, o trabalho, a mestiçagem. Como nos lembra István Mészáros (2005), as soluções em educação estão para além das mudanças formais, devem ser essenciais⁹², abarcando a totalidade das práticas educacionais da sociedade que vivemos; caso contrário, ficamos com as reformas.

Para Martí, os homens e as mulheres de nossa América vão se tornando sujeitos a partir do “concreto refletivo”, conforme seu método de filosofar, que vai adquirindo uma dimensão de *experiência* que retiraria, segundo as idéias de E. P. Thompson (1978), qualquer geração da estreiteza dos determinismos e dos fatalismos dos discursos conformados sobre uma suposta realidade imutável, conforme Paulo Freire (1996a). Assim, o sujeito revolucionário só transforma o projeto de educação junto com a sociedade. Se não, faria apenas pequenas reformas.

O educador José Martí é compreendido, então, a partir de sua consciência crítica, da sua capacidade de organização das massas e da tão desejada unidade entre os países latino-americanos, numa categoria social: povo. De acordo com Jair Reck, o novo educador, consciente de sua ação pedagógica, não deve renunciar ao que é essencial à sua tarefa pedagógica, isto é, indicar uma direção a seguir, mesmo que ela necessite ser revista ou alterada no processo (2005, p. 115). Com certeza este não é um processo fácil. Por isto, explica-se uma relação entre intelectuais-massa em que, a qualquer nova amplitude e nova complexidade, a ação dos intelectuais tem de estar num movimento semelhante ao dos populares. Mudar o mundo é tão difícil quanto possível. Nas palavras de Freire,

[a] leitura crítica do mundo é que-fazer pedagógico-político indicotomizável do que-fazer político-pedagógico, isto é, da ação política que envolve a organização dos grupos e das classes populares para intervir na reinvenção da sociedade. (FREIRE, 2000, p. 42).

Para o dirigente revolucionário, a organização das massas populares em uma classe acontece na sua organização junto às massas. Logo, se tivermos como referência Freire

⁹² Parafraseando José Martí.

(2005), significa que as lideranças não podem dizer a sua palavra sem o povo; mas sim com o povo porque uma palavra foi tão negada quanto a outra. É a partir deste projeto político maior e transformador que José Martí adquire sua importância político-educativa: no aprendizado interno, no fazer junto, na organização pela luta; na relação com a sociedade; na mudança de atitude diante da realidade – de passivos a ativos na construção de sua própria história; na provocação de espaços de disputas de idéias, de projetos, de maneiras diferentes de resolver os problemas; nos saberes construídos e resgatados como forma de resistência e insurgência na escola e/ou na luta.

5 MOVIMENTO INDÍGENA DE CHIAPAS E A EDUCAÇÃO AUTÔNOMA

Nossa autonomia vem de nossa história, de nossos próprios costumes, autoridades, sistema de justiça, de nossos cultivos [...] A autonomia é como caminhar sozinho. Sabemos caminhar ainda que possamos cometer erros, mas estes erros são nossos e não de outros que vêm impô-los a nós. Esta autonomia nos povoados zapatistas se faz dentro da resistência. (MARCOS, ap.RAMÍREZ, 1994, s. p.).

A experiência dos indígenas de Chiapas⁹³ passa por sua própria história e nela cria raízes. A insurreição indígena mexicana luta contra o esquecimento e a política “desde cima” imposta por muito tempo pelo sistema de partido de Estado⁹⁴ e que os partidos políticos comprometidos com o projeto neoliberal insistem em manter. Esta é uma luta nascida de uma dignidade relacionada com uma rebeldia que se alimenta de séculos de resistência. É uma rebeldia em que os maias não aprenderam a soletrar R-E-N-D-I-Ç-Ã-O. De acordo com o porta-voz dos zapatistas, em certa discussão sobre a questão, não se encontrou uma tradução desta palavra em *tzotzil*, em *tzeltal*, em *tojolabal* ou em *chole*⁹⁵. Depois de horas procurando termos equivalentes, Marcos lembra as palavras do Velho Antônio⁹⁶ sobre a polêmica. Dizia ele que “essa palavra não existe em língua verdadeira⁹⁷, por isso os nossos nunca se rendem e preferem morrer, porque (nossos) mortos mandam que não vivam as palavras que não caminham” (ap. GENNARI, 2002, p. 45). Se *rendição* não se encontra no vocabulário

⁹³ “Localizado na fronteira com a Guatemala, Chiapas é um dos 32 Estados que compõem a federação mexicana. Sua superfície de 74.211 km² é habitada por cerca de 3.600.000 pessoas, das quais mais de 1 milhão são indígenas.” (GENNARI, 2002, p. 15).

⁹⁴ O Partido Revolucionário Institucional (PRI) permaneceu 71 anos no poder executivo federal, imprimindo uma “ditadura” dentro de um sistema eleitoral pretensamente democrático; ou seja, ao longo do século XX desenvolveu-se no México um sistema de partido único no poder. Alguns historiadores o consideram produto da década de 1920 ou da chamada etapa burguesa da revolução mexicana.

⁹⁵ Tzeltal, Tzotzil, Chole, Tojolabal, Mame e Zoque constituem as principais etnias de Chiapas. Sobretudo as quatro primeiras trouxeram importantes elementos indígenas para que Marcos e o grupo de guerrilheiros de origem urbana compreendessem que era necessário aprender com as suas experiências.

⁹⁶ Antônio foi um dos principais mediadores entre os jovens guerrilheiros urbanos, recém chegados à Selva Lacandona, na década de 80, e as comunidades indígenas de Chiapas. Em várias mensagens e comunicados, principalmente nas que encontramos em forma de carta, o Subcomandante Marcos faz sempre referência aos ensinamentos do “Velho Antônio”. Após sua morte, continuou a acompanhar os avanços da organização e da resistência indígena, mas agora como uma personagem que, em vez de explicar categoricamente os eventos, faz intuir os momentos em que os zapatistas se encontram, o que andam pensando e, principalmente, o que andam fazendo.

⁹⁷ Os “homens verdadeiros”, segundo a tradição maia, são os homens de milho; daí a referência à língua verdadeira.

indígena maia, a palavra I-N-I-M-I-G-O foi incorporada para que pudessem escolher o caminho da luta. E D-I-G-N-I-D-A-D-E tem sido a tradução de ser reconhecido como igual.

Na medida em que os zapatistas foram construindo as suas próprias regulamentações do convívio nas comunidades, criando e recriando formas de exercício do poder, a construção de uma outra educação esteve pautada na oposição àquela que atendeu aos critérios das reformas que se implementaram por toda a América Latina, na última década. Para Navarro (1998), a autonomia aparece no zapatismo do século XXI como um valor estratégico, sendo que a questão não é que se tenha que teorizar sobre o seu significado, mas que ela se transformou numa referência política-moral para os amplos setores da população que se encontram em rebeldia. Entendemos que, sobretudo, a autonomia tem se feito realidade. Se, por um lado, os insurgentes zapatistas têm divulgado comunicados e declarações de apoio a e solidariedade com a luta e as mobilizações de estudantes e de professores mexicanos, por outro lado, a educação zapatista vem se construindo em *escolas autônomas* com a perspectiva de ampliação e fortalecimento de suas lutas. A realidade, portanto, tem caminhado junto com a autonomia como um projeto educativo-político.

Para a discussão deste capítulo, trazemos alguns elementos que se encontram na orientação política zapatista, a sua relação com o *Já Basta!* e o seu estado beligerante permanente. Trata-se, assim, buscar a resistência dos indígenas de Chiapas através do caminho por eles percorrido. Neste sentido, tomando como base as seis Declarações do Comitê Clandestino Indígena – Comando Geral do Exército Zapatista de Libertação Nacional (CCRI-CG do EZLN⁹⁸), relacionamos as suas demandas com a cosmovisão indígena que influencia a sua forma de organização. Em seguida, falamos sobre os *Acuerdos de San Andrés*, o fracasso do diálogo com os três poderes do Estado de Direito e o exercício da autonomia pelas comunidades zapatistas. E, por último, dialogamos com algumas experiências educativas através do Sistema Educativo Rebelde Autônomo Zapatista de Libertação Nacional (SERAZLN), encaminhando a insurgência como princípio educativo da Pedagogia Latino Americana. Em seu conjunto, o capítulo pretende trazer, no curso da

⁹⁸ O CCRI-CG do EZLN é a instância máxima da organização zapatista, sendo, por isso, responsável pela tomada das principais decisões. No entanto, estas decisões são encaminhadas de acordo com as consultas realizadas nas comunidades indígenas.

resistência, algumas práticas, diálogos e concepções que lhe conferem esta autonomia e a sua relação com a educação.

5.1 A resistência indígena de Chiapas

No sexto ano da luta contra o esquecimento os zapatistas bombardearam o quartel do exército militar federal com aviões de papel como forma de protesto contra a construção de uma estrada na Selva Lacandona. Eram os zapatistas, portanto, contra a chegada do “desenvolvimento” ao sudeste mexicano após tantas mobilizações e reivindicações contundentes? Não, tratava-se de resistir dignamente contra a intolerância do Estado e as suas políticas de contra-insurgência⁹⁹. A questão dos insurgentes não dialoga com a pauta de um “desenvolvimento” que signifique mais exploração, e sim com o respeito aos direitos indígenas que, entre outras coisas, garante a auto-organização. Para que não esqueçamos o bombardeio zapatista, cabe dizer que, mais do que uma questão simbólica, a “esquadrilha” de origem maia é um irônico recado de demonstração de força e de capacidade de diálogo que, aos poucos, mostra ser unilateral. Os zapatistas têm escondido o rosto para que “sejam vistos”¹⁰⁰ e exercido a autonomia para que, denunciando, possam anunciar o que têm aprendido e ensinado na luta.

Para que possamos seguir os passos da resistência zapatista, primeiro localizamos esta luta de novo tipo¹⁰¹ nos marcos da “globalização da morte”, como disse Marcos, para em seguida trazermos algumas causas da rebelião indígena. É importante destacarmos que não pretendemos desenvolver nenhum estudo mais preciso sobre as causas da rebelião

⁹⁹ A temática do desenvolvimento, neste caso, está sendo apenas utilizada para dialogar com o *sense comum* de que algumas medidas paliativas servem ao atendimento das demandas zapatistas ou de que as estradas representavam, de fato, a chegada do desenvolvimento. Neste contexto, Glória Muñoz Ramírez (2003) traz o exemplo de resistência da comunidade de Amador Hernández, que durante 16 meses manteve-se em guarda em frente ao quartel militar responsável pela garantia da realização das obras. Pois “no querían la construcción de una carretera que permitiera el ingreso de los militares y de la prostitución y la salida de los recursos naturales de la selva. Impusieron su resistencia y lograron su objetivo” (RAMÍREZ, 2003, p. 186).

¹⁰⁰ Os zapatistas utilizam os *passamontanhas* (gorros) ou os *paliacates* (lenços) para dificultarem a sua identificação quando estão fora dos territórios livres zapatistas.

¹⁰¹ Consideramos “guerrilha de novo tipo” esta junção do antineoliberalismo com as demandas indígenas.

chipaneca,¹⁰² porém, através de suas relações, salientar a cosmovisão indígena que foi capaz de levar adiante, em sua prática, todo um processo de crítica e autocrítica para o exercício da autonomia. Os zapatistas vêm se transformando devido à sua identificação consciente e prática com a “sociedade comunitária ou intersubjetiva” na qual se sustenta a sua resistência.

Após dez anos na clandestinidade, no dia 1º de janeiro de 1994, o Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN) manifestou publicamente suas reivindicações à propriedade coletiva da terra, assim como ao reconhecimento da cultura e dos direitos dos povos indígenas. Os insurgentes e as “insurgentas” de Chiapas¹⁰³ declararam oficialmente a guerra contra o Governo do México em busca de democracia, de liberdade e de justiça para todos.

A luta de Chiapas tem sua origem na conturbada legislação agrária estabelecida no início do século XX. Sobretudo, este movimento insurgente contesta o sistema capitalista de modelo econômico neoliberal adotado na década de 80 e aprofundado na década seguinte pelas políticas de governo¹⁰⁴. A declaração de guerra “coincidiu” com a assinatura do NAFTA (North American Free Trade Agreement), que, na perspectiva da consolidação de um bloco econômico, exigia a mudança de alguns artigos da constituição mexicana. Concretizava-se, portanto, uma política privatista seguida, também, por outros países latino-americanos, que comprometia tanto o desenvolvimento econômico nacional como os direitos sociais trabalhistas, como as políticas para a habitação e a saúde, além da perda de direitos sobre os recursos naturais e a regulamentação agrária. Neste contexto, a educação pública e gratuita

¹⁰² Algumas causas encontram-se no plano mais imediato do levante indígena, como: a queda de aproximadamente 50% do preço do café, entre 1989 e 1992, que afetou diretamente os camponeses; as doenças e epidemias vindas da Guatemala devido à pulverização de agrotóxicos nesta região de fronteira; as frequentes incursões militares nas comunidades indígenas e a repressão dos pequenos produtores rurais por parte dos latifundiários. Além destes elementos, a modificação do Artigo 27 da Constituição Mexicana, promulgada em 1992 e aplicada em 01º de janeiro de 1994, foi decisiva para a decisão de declarar a guerra, pois a medida acabava com as terras comunais indígenas das terras que eram a última garantia de sobrevivência destes camponeses excluídos. Para melhor discussão dos aspectos que encaminharam a luta indígena de 1994 recomenda-se: CASANOVA, Pablo González. Causa da rebelião indígena de Chiapas. *Olho da História: Revista de História Contemporânea, Bahia*, v. 2, n. 3, s. p., nov. 1996. Disponível em: <<http://www.ufba.br>>. Acesso em: 16 fev. 2006. E ALTMANN, Werner. A Rebelião Indígena de Chiapas: o antineoliberalismo orgânico da América Latina. *Estudos Leopoldenses: Série História*, v. 1, n. 1, p. 115-138, 1997.

¹⁰³ Longe do centro político do México, em Chiapas, prevalece o *caciquismo* como forma política.

¹⁰⁴ É importante lembrarmos que, à época do levante armado indígena, o México era considerado um exemplo de aplicação bem-sucedida do receituário neoliberal.

também foi alvo desta política mais global que prejudicou tanto a população do campo como a da cidade.

Alguns antecedentes deste primeiro levante antineoliberal do século XXI se justificam pela condição de que o Estado de Chiapas passou ao largo da Revolução de 1910¹⁰⁵ e do reformismo cardenista¹⁰⁶ da década de 1930, o que possivelmente acabou por estabelecer um conflito de longa duração nesta região, pelo menos nos últimos 50 anos, entre os camponeses sem-terra e os latifundiários. Assim, a reivindicação dos atuais zapatistas à herança guerreira e as demandas por Terra e Liberdade poderão nos conduzir à interpretação de que a revolução iniciada no começo do século XX estaria ainda em curso¹⁰⁷. Conforme Altmann (1997),

[...] o exame do movimento do EZLN revela claramente um fator de continuidade e outro de inovação. O fator de continuidade é perceptível na linha de longa e consistente tradição da rebeldia camponesa mexicana. O camponês mexicano tem tido tradição em constituir-se em exército revolucionário. Quando tal não chegava a se consumir, permaneciam, no entanto, os focos permanentes de rebeldia. Quando estes se centralizavam nacionalmente, aí ocorria a revolução, como são exemplos maiores a Revolução de Independência, com Hidalgo e Morelos, no início do século XIX, e a Revolução Zapatista e Villista, um século depois. (ALTMANN, 1997, p. 117).

Portanto, o movimento indígena de Chiapas toma força com o propósito de “solucionar esta lacuna” e para isso se reapropria da memória histórica expressa na retomada de Emiliano Zapata como um mito que seria capaz de aglutinar as causas da população indígena e não-indígena. Já o elemento inovador está no seu estado de permanente diálogo com mundo exterior, com os seus mais variados instrumentos de comunicação e na sua aproximação com a sociedade civil nacional e internacional.

¹⁰⁵ Revolução Mexicana sob a liderança sulista de Emiliano Zapata e nortista de Pancho Villa. Ela é considerada a primeira revolução do século XX.

¹⁰⁶ O período chamado *cardenismo* compreende o governo do presidente Lázaro Cárdenas, de 1934 a 1940.

¹⁰⁷ Uma das interpretações possíveis se encontra na teoria da revolução permanente de Leon Trotsky. A revolução permanente é apresentada como um método para a realização da revolução que aconteceria em escala nacional e internacional, através de uma aliança do proletariado com o campesinato sem etapa intermediária para a transição democrática. A conquista do poder seria o início da revolução socialista, cuja conclusão se verificaria, apenas, com a vitória definitiva da constituição de uma nova ordem política, de uma outra sociedade, em todo o mundo (COGGIOLA, Osvaldo, s. d.; TROTSKY, 1977).

O grito de *Já Basta* do zapatismo surpreendeu tanto as autoridades governamentais como a sociedade civil, colocando em movimento todo um país e criando grandes repercussões internacionais. Para muitos se tratava de descobrir “os mentores” da insurreição, o que, para Lenkersdorf (1996), correspondia a uma teoria implícita de que por detrás dos movimentos sociais sempre existem grandes lideranças que não correspondem exatamente àquela determinada realidade. De outra forma, o que se colocava é que os responsáveis pelo levante não poderiam ser indígenas por estes serem “facilmente manipulados”. Segundo o autor, existe um desconhecimento, por parte de alguns mexicanos, da história e realidade destas bases populares. Este desconhecimento é coerente com a imagem que têm dos maias¹⁰⁸ como sendo povos que só se encontram como “peças de museus”, ou seja, como um todo ultrapassado.

Para compreendermos a ação direta dos indígenas de Chiapas, nas ruas das cidades mexicanas, temos de reconhecer os mais de cinco séculos de exploração e extermínio que o colonialismo europeu empreendeu nas colônias latino-americanas e a resistência destes povos diante da dominação espanhola. É o próprio CCRI-CG do EZLN que apresenta a organização militar como “produto dos 500 anos de luta”:

[...] primeiro contra a escravidão, na guerra de independência contra a Espanha encabeçada pelos insurgentes; depois para não sermos absorvidos pelo expansionismo norte-americano; em seguida, para promulgar a nossa Constituição e expulsar o Império francês do nosso solo. A ditadura Porfirista [...] negou a justa aplicação das leis da Reforma e o povo se rebelou criando seus próprios líderes; foi assim que surgiram Villa e Zapata, homens pobres como nós, aos quais também se negou um mínimo de instrução [...]. (CCRI-CG do EZLN, 2004a, s. p.).

Além desta exploração, foi produzido pela cultura dominante um determinado “esquecimento” da condição indígena, das suas tradições e formas de luta. Mas também trata-se de reconhecer que “junto com o silenciamento das culturas foram silenciadas suas pedagogias que continuaram sobrevivendo na clandestinidade” (STRECK, 2005b, p. 58). Assim, se por um lado existe esta recusa em reconhecer a cultura indígena, os métodos criativos e alternativos próprios da sua sobrevivência e da sua resistência, por outro os

¹⁰⁸ Alguns historiadores estimam que a civilização maia se estabeleceu há pelo menos 3 mil anos na América Central, mais precisamente na parte meridional do México (sudeste mexicano), na Guatemala e em Belize. Seu livro sagrado é o *Popol Vuh*, que significa o “livro da reunião ou o livro da comunidade”.

indígenas não têm aceitado a subordinação que a ideologia dominante tentou impor às suas vidas. De acordo com Lenkersdorf (1996), as pautas de lutas dos movimentos indígenas têm se modificado, legitimando-se a cada situação, conduzindo cada vez mais para as insurreições. Estes desconhecimentos, da história e das más condições nas quais os indígenas estão submetidos, “ponen en peligro la vida de los autóctonos; la ignorancia fundamental, sin embargo, no se altera. Sigue en pie con consecuencias mortales para los indios”(LENKERSDORF, 1996, p. 19).

Além dos camponeses indígenas, é importante também lembrar que, no processo, encontra-se toda uma geração de militantes de movimentos sociais e de manifestações da década de 1960. Especula-se que o próprio Marcos¹⁰⁹ teria sido líder do movimento estudantil que, em outubro de 1968, foi duramente perseguido e massacrado pela polícia do Estado. No início da década de 1970, pelo menos 10 destes militantes chegariam a Chiapas e, na década seguinte, embrenhariam-se na selva para estabelecer uma guerrilha do tipo tradicional¹¹⁰. Os primeiros anos na Selva Lacandona contaram com dois componentes indígenas. De acordo com Marcos havia

¹⁰⁹ Existem outras sugestões sobre a identidade do Subcomandante Insurgente Marcos, entre elas a de que ele seria um professor universitário, um intelectual de esquerda que colocou na prática seu compromisso político. Entretanto, não se tem negado a importância de sua personagem para o universo zapatista, que, sem as comunidades e sem o EZLN, não teria como se manter. A seguir, reproduzimos a entrevista em que “Marcos apresenta o próprio Marcos”: “**El Universal** - *Qual é o futuro do ‘Subcomandante Marcos’ como símbolo que é?* **Marcos** - Primeiro temos que acabar o que começamos e vamos consegui-lo. Depois, se abrirá um novo espaço no qual cada um terá de redefinir o seu lugar. Entre outras coisas ‘Marcos’ é parte de uma estrutura militar, o que será dele se esta estrutura desaparece? É algo que se definirá mais tarde. Quando uma organização para fazer a guerra chega à paz, se transforma e o lugar de cada um deve ser repensado. **El Universal** - *Se houver paz, ‘Marcos’ desaparecerá logo, ou teria continuidade como pessoa que está por trás do passamontanhas?* **Marcos** - Pois, aí ele acaba. O símbolo de uma luta termina com ela. Ficará para a história. Se dirá: ‘Havia alguém que se chamava Marcos’. Na verdade, às pessoas não interessa quem é ele. Além do mais, o que sustenta a personagem desaparecerá. Honestamente, ‘Marcos’ não seria ‘Marcos’ sem as comunidades e sem o EZLN. Concretamente, ninguém me leria se não fosse por isso. Eu poderia dizer: ‘Eu fui o “Subcomandante Marcos”’. “Pois, sim, compadre, você fo-i, mas você já não é, porque já não existe o que te fez ser o “Subcomandante Marcos”’. **El Universal** - *Pessoalmente, o que faria se ‘Marcos’ desaparecesse?* **Marcos** - Vamos continuar a luta política de outra forma; se nos deixarem, continuaremos incomodando, nesse caso, sem passamontanhas e sem armas. Este... não vejo futuro para a minha carreira literária, me falta prática e paciência; mas, onde for possível e os companheiros mandem, estaremos aí, organizando pessoas, falando.” KLAHR, Marco Lara; CERILLO, Mario. Entrevista com o Subcomandante Marcos. *El Universal*, 29 a 31 de janeiro de 2001. In: GENNARI, Emílio (org.). *Traduções dos comunicados do EZLN (1994-2004)*. São Paulo: s. n., 2004. CD-ROM.

¹¹⁰ Marcos ressalta as diferenças entre o EZLN e os movimentos guerrilheiros latino-americanos tradicionais em seus métodos de arrecadação de recursos e financiamento da guerrilha. Assim, dispensam seqüestros, assaltos ou qualquer investida violenta contra a sociedade civil. Desta forma, justificava a organização de um exército não simplesmente guerrilheiro (GENNARI, 2002).

[...] de um lado, o movimento indígena da Selva, muito isolado, e, de outro, um grupo que poderia ser chamado de elite, os intelectuais orgânicos. Trata-se de indígenas politizados com grande capacidade organizativa e uma ampla experiência de luta política [...]. (ap. GENNARI, 2002, p. 27-28).

Estes indígenas politizados e os não-indígenas que haviam integrado vários movimentos de esquerda aos poucos foram aprendendo com as heranças da rebeldia e a guerrilha urbana. Na medida em que o movimento indígena de Chiapas foi se complexificando e se desenvolvendo com características qualitativamente distintas de sua origem, as bases de apoio ou as áreas de influência foram capazes de formar novos intelectuais. Foi Marcos quem destacou os componentes indígenas deste processo de organização, explicitando toda uma relação complexa entre a resistência e a organização, vinda de um movimento que “era portador de uma grande tradição de luta, de uma grande experiência, um movimento muito sólido e também muito inteligente” (in: GENNARI, 2002, p. 37). Os soldados serviam, apenas, de braço armado para a luta. Em outras palavras, o subcomandante insurgente está nos dizendo que a luta e a resistência indígena não foram inventadas ou iniciadas com o zapatismo, mas que as experiências anteriores, as indígenas e não-indígenas, sintetizaram lutas de novos tipos.

Os passos da rebeldia têm a ver com a aproximação com estas diferentes experiências de luta: da guerrilha urbana com a resistência indígena. O respeito das comunidades indígenas pelo pequeno grupo zapatista surgiu no momento em que as cooperações mútuas se fortaleciam ainda no período de clandestinidade absoluta. Os guerrilheiros precisavam de alimentos e de infra-estrutura, que eram importantes para a sua manutenção na selva, enquanto que os indígenas precisavam de treinamento e segurança. Acontecia, então, uma troca na qual, com o passar do tempo, além de constituir uma base de apoio para o movimento e modificar profundamente suas concepções originais, estabelecia-se um processo de intensa aprendizagem. Aos poucos os guerrilheiros já não vinham mais da cidade, mas das montanhas, e os das cidades passavam a compreender que tinham começado a aprender com um mundo indígena do qual não possuíam respostas, mas, sobretudo, muitas perguntas. Assim,

[...] o mérito da organização é ter admitido que [...] devia aprender. É a primeira derrota do EZLN, a mais importante, aquela que deixará marca. Daquele momento em diante [...] reconhece não ter solução para o problema, que devia esperar e que

tinha que aprender. Desce do pedestal, pára de achar que tem respostas para tudo e admite que diante desta nova realidade pode oferecer apenas uma série de perguntas. (MARCOS, ap. GENNARI, 2002, p. 38).

Logo, o que observamos é uma aproximação entre guerrilheiros e uma elite política indígena que sabe que a rebeldia é o último recurso contra a opressão. Então, aquilo que inicialmente tinha característica e método de guerrilha latino-americana se transformou em exército regular¹¹¹. Em 1983, o movimento zapatista começou a se organizar, e aos poucos os camponeses passaram a se concentrar na Selva Lacandona, formando unidades políticas orientadas ideologicamente. O EZLN passava de exército de vanguarda revolucionária a exército das comunidades indígenas. Conforme Casanova (1996), “afirmam haverem calculado que o triunfo é impossível sem uma luta que não venha de todos os movimentos dispersos e juntos” de Chiapas para, então, tomar dimensões nacionais.

É importante ressaltarmos que existia uma série de condições, naquele momento, para que a aliança entre indígenas e os guerrilheiros acontecesse, inclusive a situação de abandono e pobreza do Estado do sudeste mexicano em relação ao resto do país e a violência contra os povos indígenas. Além disto, a acomodação ou o apassivamento não é coerente com a sua visão de mundo e a relação dos indígenas com as suas comunidades. O resgate de sua condição de opressão através da história tem dialogado com a valorização do seu pluralismo cultural e étnico, que os coloca numa relação ativa entre o seu mundo interior e exterior que corresponde às suas condições ideológicas e materiais, respectivamente. Para Gramsci (1978), o homem (sic!) deve se compreender como um bloco histórico que deve relacionar os elementos subjetivos do indivíduo com os elementos objetivos das gentes simples; ou seja, em sua perspectiva, “transformar o mundo exterior e as relações gerais significa valorizar a si mesmo, desenvolver-se a si mesmo” (1978, p. 63).

Neste processo de aprendizagem foram se unindo outras questões, algumas objetivas e outras não. De acordo com Michael Löwy (1999), os antecedentes do levante zapatista do novo milênio teriam sido uma combinação entre a herança da ética revolucionária de Che Guevara; a importância das armas como expressão material da sua desconfiança para com os

¹¹¹ O Exército Zapatista de Libertação Nacional foi fundado em 17 de novembro de 1983.

opressores; a direta inspiração em Emiliano Zapata; a herança maia de solidariedade comunitária e de resistência; além das contribuições da teologia da libertação¹¹². Já para Navarro (1998), existe uma valorização da politização indígena. Ele considera que novas lideranças se encontravam em processo de formação, seja através da educação escolarizada ou por algumas iniciativas de Organizações Não-Governamentais ligadas aos setores progressistas da Igreja. Porém, é o próprio autor que alerta que o protagonismo indígena não pode ser compreendido sem as condições organizativas existentes nas suas comunidades e sua resistência ancestral. Sendo assim, Navarro (1998) destaca a importância da constituição de organizações sociais com caráter político e reivindicativo. Na maioria dos casos, tratava-se de organizações camponesas de cunho étnico em busca da terra, do atendimento de serviços básicos e da apropriação do processo produtivo, mas que, sobretudo, transformaram-se em “una escuela de participación política y social y (que) modificaron la correlación de fuerzas entre las comunidades y los grupos de poder regional” (NAVARRO, 1998, p. 21). Porém, tal demonstração de forças é significativo na medida em que o EZLN foi se transformando e as bases de apoio zapatistas passaram a imprimir relevantes mudanças nesta organização político-militar, principalmente na resistência contra o caminho “unidirecional”, para utilizarmos uma expressão de Lenkersdorf (1996), da sociedade dominante em crise.

É este mesmo autor que nos permite refletir sobre as raízes da insurgência zapatista em íntima aliança com sua visão de mundo, que é a de intersubjetivação¹¹³ da sociedade indígena. Assim, passamos a dialogar com esta compreensão de mundo dos tojolabales, um povo que tem influenciado decisivamente nas práticas político-educativas que se encontram na base e na direção zapatista. Trata-se de, a partir da perspectiva tojolabal, reconhecer que todos são sujeitos, pois existe uma relação ativa entre os vários atores que participam de um mesmo

¹¹² Embora não seja um elemento muito evidente nas manifestações oficiais do movimento, a Teologia da Libertação é responsável, em boa parte, pela organização e conscientização das comunidades indígenas.

¹¹³ Carlos Lenkersdorf conviveu cerca de 20 anos entre os povos maias, principalmente com os *tojolabales*. A partir da estrutura lingüística desta etnia, o autor nos apresenta a cosmovisão tojolabal, na qual podemos observar muitos dos elementos presentes no zapatismo atual, como as relações em comunidade e a participação coletiva na tomada de decisões. Nesta *cosmovisão* chamada de *intersubjetiva*, os objetos são transformados em outras classes de sujeitos, justificando um forte protagonismo indígena. Para um estudo detalhado, ver: LENKERSDORF, Carlos. *Los hombres verdaderos: voces y testimonios tojolabales*. México: Siglo Veintiuno Editores, 1996.

fato¹¹⁴. Na língua dominante, que é o espanhol, existe uma situação de dependência e/ou subordinação do objeto em relação ao sujeito. Já em tojolabal, o que existe é a correspondência de complementaridade entre sujeitos que os coloca em situação de igualdade. Ser sujeito não seria apenas uma possibilidade entre outras, e sim a única forma de se posicionar no mundo; assim, “todos somos sujeitos. Não há outra possibilidade. Somos agenciais ou vivenciais, porém sempre sujeitos” (LENKERSDORF, 1996, p. 45).

A partir desta perspectiva da relação entre iguais, então, podemos compreender o “mandar obedecendo” zapatista, uma vez que não existe uma subordinação entre os objetos mandados e os sujeitos mandões. No entanto,

los hay [dirigentes] y la comunidad los respeta, pero no los hace mandones. El dirigente auténtico se destaca porque sabe convencer [...] Dicho de otro modo, los dirigentes verdaderos reciben todo el respeto porque saben articular el pensamiento de la comunidad y, en este sentido, obedecen la comunidad. (LENKERSDORF, 1996, p. 80-81).

Assim, as decisões não dependem de dirigentes, mas estes são responsáveis por verbalizar toda esta “captura” de intenções e sentimentos que vão surgindo nos espaços coletivos. O consenso tem sido o mecanismo para o processo de convencimento da maioria pela minoria, ou vice-versa. Segundo o autor, a intersubjetividade tojolabal se faz concreta no contexto sóciopolítico em que se tende a esgotar as discussões em assembleias ou em reuniões. Para que se tomem as decisões, todos devem ter informações e conhecimentos suficientemente bons e claros para que se sintam seguros a respeito dos melhores caminhos a seguir.

Esta herança tojolabal está bem presente na luta zapatista e foi decisiva para os rumos desta organização. Diante das comemorações do quinto centenário, em 1992, da descoberta da América, de um lado, e da resistência indígena, de outro, o processo de radicalização na base zapatista se intensificou, fazendo com que a direção consultasse as comunidades indígenas. Conforme o Subcomandante Marcos, “esta foi a primeira vez; em seguida, a consulta tornou-se uma maneira costumeira de trabalhar nos povoados” (in: GENNARI, 2002, p. 46) O

¹¹⁴ Este assunto requer uma atenção importante que, neste espaço, não será possível. Além disto, possui um grau de complexidade gramatical que fugiria à discussão desta pesquisa.

resultado afirmativo para o início da guerra conduziu a direção indígena e o comando militar da “montanha” do EZLN a refletir sobre como modificar a estrutura da direção zapatista. Assim, a condução mais coerente deste processo seria a de que os indígenas assumissem a direção do movimento. Assim, o que percebemos é uma crescente unidade entre aqueles que organizavam a luta e as comunidades indígenas em rebeldia. Este movimento compreendia uma relação de cumplicidade, fidelidade e disciplina (GRAMSCI, 1978) que vai conquistando as bases de apoio zapatista. Esta tem sido uma relação permanentemente testada pelo poder de Estado mexicano com as suas políticas de contra-insurgência. Esta condição tem exigido desta relação coerência dos dirigentes da luta com as demandas zapatistas, pois

[...] estamos hablando de una organización que está de tal modo fusionada con su pueblo, con su base de apoyo, que difícilmente puede sacar una iniciativa a parte de que no implique o no tenga relación con esa base social. (RAMÍREZ, 2003, p. 274).

Os guerrilheiros de origem urbana e os camponeses indígenas tiveram de aprender, agora, como discutir e decidir sobre os rumos da sua resistência, com os caminhos transformados, efetivamente, em ação armada. De acordo com Casanova, também “aprenderam que os ritmos do povo não são os deles. Aprenderam que não apenas deviam organizar os índios, mas aprender com a sua forma de organização” (1996, s. p.).

Tomando a discussão apresentada por Lenkersdorf (1996), se consideramos que a experiência tojolabal compreende cada um e cada uma como sujeitos iguais, espera-se que os participantes das assembléias e reuniões se portem como “sujeitos dos demais”, ou seja, que o protagonismo do indígena aconteça a partir do “dizer a sua palavra” em prol de todos. Em síntese,

[...] al vivir en la comunidad intersubjetiva se aprende y se enseña a vivirla por y en cada uno de sus miembros. A cada uno se le trata como sujeto y de cada uno se espera que se porte como sujeto con los demás. (LENKERSDORF, 1996, p. 139).

Ou seja, o autor sugere que, a partir da cosmovisão indígena que está orientada pela intersubjetividade, o convívio em comunidade possibilita uma educação *para e com* todos os seus integrantes. Neste sentido, para os tojolabales, existem dois tipos de sociedades: a dominante e a comunitária. No primeiro tipo, as pessoas desejam ser livres dos demais e para si mesmas; no segundo tipo de sociedade, a comunidade as faz livres para os demais e de si

mesmas. Assim, “en el contexto de la sociedade tojolabal, la fuente de la libertad es la comunidad” (LENKERSDORF, 2002, p. 87). Na perspectiva tojolabal, estas duas concepções de sociedade seriam contrárias, uma vez que na sociedade dominante prevalece a relação sujeito-objeto, que é uma relação entre diferentes, onde tudo é transformado em objeto, é mercantilista e individualista, sendo que na segunda existe uma relação entre iguais, onde se coloca o coletivo acima do individual e a condição de sujeitos possibilita a palavra. Podemos fazer alguma aproximação dessa questão com os projetos de globalização que se encontram em curso, conforme Marcos, em um dos comunicados zapatistas. Diz ele que

[n]o mundo inteiro há dois projetos de globalização em disputa. O de cima, que globaliza o conformismo, o cinismo, a estupidez, a guerra, o esquecimento. E o de baixo, que globaliza a rebeldia, a esperança, a criatividade, a inteligência, a imaginação, a vida, a memória, a construção de um mundo onde caibam todos os mundos. Um mundo com [...] democracia! Liberdade! Justiça! (MARCOS, 2004a, s. p.).

Assim, se para a sociedade dominante a prática tem sido o esmagamento, para a sociedade intersubjetiva tem se praticado a resistência, sendo que “el último recurso es y ha sido la rebelión. La actual es muy significativa. Los insurgentes no quieren el poder, sino el respeto y la vida con dignidad para todos” (LENKERSDORF, 1996, p. 92).

Conforme Lenkersdorf (1996), esta relação sujeito-objeto acontece de forma muito parecida nas salas de aula das escolas oficiais. De um lado, os sujeitos-mestres-educadores dizem a sua palavra para que, do outro, os objetos-alunos-educandos a repitam sem que haja reciprocidade no processo educativo. Porém, são os próprios zapatistas que dizem não querer seguir o caminho da educação oficial porque, em vez de ser um lugar de transmissão de conhecimento, ela se transforma em um lugar para esquecer nosso conhecimento. Para os zapatistas,

[...] o promotor da educação deve apoiar no intercâmbio de suas idéias de uns aos outros, e não queremos que seja aquele que tudo sabe e o dono da verdade. Queremos que seja aquele que saiba tirar a idéia de cada um para compartilhá-la, e que possa ensinar algumas coisas boas que fazem falta à comunidade, para juntos resolvermos nossas necessidades. Nós não queremos uma escola que seja apenas os livros, os salões, os professores ou as crianças. Nós queremos ver e lutar para aquela escola seja toda a comunidade, porque na comunidade está o conhecimento do povo e a sua verdade. (ap. KOROL, s. d.).

Neste sentido, eles estão dizendo que a educação não se faz realidade apenas com o professor e a professora que falam e determinam qual conhecimento transmitir aos demais. Em sendo assim, os alunos e os professores teriam assumido a condição de objetos submissos, repetidores de uma sabedoria e uma verdade que não seria de todos. Este tipo de educação, como já indicamos no capítulo 4, foi chamada de “bancária” por Paulo Freire. Esta educação depositária de conhecimentos dados não tem sido eficiente porque não está comprometida com o respeito mútuo que uma “educação verdadeira”¹¹⁵ exige entre os sujeitos participantes do processo educativo. Assim, na sociedade dominante acontece rigorosamente a distinção entre os que ensinam e os que aprendem, enquanto que na sociedade zapatista quem ensina e quem aprende têm “crescido e criado na resistência e na autonomia”(KOROL, s. d.).

A raiz da cultura indígena, ou a relação entre sujeitos, poderá ter sustentado, em boa parte, os longos séculos de resistência, ter recriado muitas formas de luta contra o esquecimento e a insubmissão. Conta-nos Lenkersdorf (1996) que viveu um mês em uma comunidade tojolabal fazendo um trabalho de alfabetização e que

[...] al terminar el mes me tocó la caminata de regreso [...] Me acompañaba una delegación de la comunidad, entre los que se encontraba un muchacho [...] Platicamos durante el largo camino por la sierra, le pregunté si conocía Comitán, la ciudad “metropolitana” para toda la región tojolabal. Me respondió afirmativamente. Luego le pregunté donde preferiría vivir, si en su poblado o en Comitán. La respuesta no se hizo esperar: “en mi pueblo” ¿Por que? Me respondió sin la menor vacilación: “en Comitán no hay comunidad. (LENKEKSDORF, 1996, p. 93).

Assim, para os zapatistas que aprenderam as heranças indígenas da cultura maia, não se tem procurado viver numa sociedade que não seja a intersubjetiva porque o contrário significa a assimilação. O diálogo acima demonstra que existe uma possibilidade entre as possibilidades de se fazerem iguais na comunidade do consenso.

¹¹⁵ O termo “educação verdadeira” está sendo utilizado, neste momento, como referência direta à cultura maia.

5.1.1 Da Primeira à Sexta Declaração da Selva Lacandona: autonomia se exerce, não se pede licença

O zapatismo tem utilizado diferentes recursos para se comunicar com o mundo exterior, e mesmo esta comunicação tem significado um processo de aprendizagem que transita entre o “fogo” (que se encontra temporariamente suspenso), a “palavra” (que em alguns momentos se silencia) e a capacidade de “organização” (que sustenta o movimento zapatista).¹¹⁶

As Declarações da Selva Lacandona¹¹⁷ têm marcado as ações zapatistas neste processo político, cultural e histórico. Através delas, anunciam as suas demandas, as suas reivindicações, apresentam propostas à sociedade civil e, além disto, falam sobre seu aprendizado desde a sua primeira aparição pública ao povo e ao governo do México. Como movimento clandestino, apresentam, dentro das possibilidades, algumas decisões táticas da organização indígena. Porém, cada uma delas poderá ser destacada por uma característica específica que nos faz percorrer o trajeto entre a declaração de guerra contra o Estado até o exercício da autonomia indígena através dos seus municípios. Neste processo de “caminhar perguntando” dos zapatistas, vamos capturando alguns destes aprendizados que dialogam com o exercício da autonomia dentro da resistência indígena sem pedir licença aos que “mandam mandando” e impõem uma educação da assimilação, própria da sociedade dominante.

Ao pegarem em armas, dez anos antes da insurgência, os zapatistas já sabiam que um dia elas seriam necessárias, porém não sabiam quando e nem por quanto tempo elas teriam de ser usadas. Mesmo com todos os alertas de Marcos aos comandantes e às comandantas zapatistas de que não se tratava do melhor momento para o levante, uma consulta às

¹¹⁶ Glória Muñoz Ramírez, para distinguir as etapas dos dez anos de levante zapatista, faz a seguinte caracterização: “[...]el eje del fuego, que se refiere a las acciones militares, los preparativos, los combates, los movimientos propiamente militares. El eje de la palabra, que se refiere a encuentros, diálogos, comunicados, donde está la palabra o el silencio, es decir, la ausencia de palabra. El tercer eje sería la columna vertebral y se refiere al proceso organizativo o a la forma en que se va desarrollando la organización de los pueblos zapatistas” (RAMÍREZ, 2003, p. 91).

¹¹⁷ Cabe ressaltar que não existe uma lógica temporal para a divulgação destes documentos que recebem a assinatura do Comando Clandestino Revolucionário Indígena – Comando Geral do Exército Zapatista de Libertação Nacional (CCRI-CG do EZLN). No entanto, podemos dizer que a sua lógica encontra-se na conjuntura que envolve os zapatistas.

comunidades indígenas encaminhou a preparação da guerra, que foi formalmente declarada em janeiro de 1994. O EZLN, já com a presença maciça dos camponeses indígenas, deixou os princípios marxistas subordinados à autogestão chiapaneca, o que fez com que permanecessem apenas os resquícios dessa orientação política. Assim, com este processo de profundas mudanças no movimento, os que “mandam obedecendo” dirigiram a tomada de quatro cidades de Chiapas, entre elas San Cristóban de las Casas, a capital do Estado, sem a resistência da população civil.

Podemos considerar que a Primeira Declaração da Selva Lacandona cumpriu também a função de formalizar o estado beligerante dos indígenas fazendo uma dura crítica à ditadura do Partido Revolucionário Institucional (PRI), além de uma explícita declaração de guerra baseada na sua história da luta de resistência. Para tanto, os zapatistas apresentaram-se como produto da história mexicana e da conquista espanhola, não reivindicando exclusivamente para si o peso da realização de mudanças através da tomada do poder. Seu objetivo era o de provocar a auto-organização da sociedade civil mexicana para encaminhar a transição à democracia em todo o país, ou seja, em consonância com o seu passado, denunciaram todo o esquecimento produzido pelo sistema de partido de Estado mexicano que os tem mantido na condição de “*sem*”¹¹⁸. Conscientes dos limites e dos fracassos das tentativas de negociação pelo caminho da legalidade para pôr fim ao descaso e ao abandono dos indígenas, anunciaram as suas bandeiras de lutas, dirigindo-se ao povo do México:

Nós, homens e mulheres íntegros e livres, estamos conscientes de que a guerra que declaramos é uma medida extrema, porém justa. Há muitos anos os ditadores vêm realizando uma guerra genocida não declarada contra nossos povos. Por isso, pedimos sua participação decidida, apoiando este plano do povo mexicano que luta por trabalho, terra, teto, alimentação, saúde, educação, independência, liberdade, democracia, justiça e paz. Declaramos a intenção de não deixarmos de lutar até conseguirmos o cumprimento destas demandas básicas, formando um governo livre e democrático em nosso país. (CCRI-CG do EZLN, 2004a, s. p.).

¹¹⁸ Sem teto, sem terra, sem trabalho, sem saúde, sem alimentação, sem educação, sem a possibilidade de exercer a sua autonomia e eleger democraticamente suas autoridades, sem independência dos estrangeiros, sem paz e sem justiça para todos. Lembremos as palavras de Freire (2000) de que, na negação do sonho e da utopia nos tempos de neoliberalismo, haveria m de surgir muitas marchas dos *sem*, dos despossuídos no século XXI.

Os zapatistas não só reconheciam a sua condição de excluídos, como também sabiam que era necessário lutar contra este sistema. Esta sua posição não se acomoda em uma visão dominante de que “nada há que fazer, a realidade é assim mesmo”. De acordo com Freire (2000), a rebeldia contra o pragmatismo se afirma numa prática educativa que, coerente com o “ser que estamos sendo”, desafia a curiosidade crítica e atribui aos despossuídos o papel de sujeitos do conhecimento e da reinvenção do mundo. Sendo assim, “não é possível educar para a democracia, para a liberdade, para a responsabilidade ética na perspectiva de uma concepção determinista da História” (FREIRE, 2000, p. 126). Na declaração de guerra, os rebeldes indígenas convocam os excluídos a organizarem a vida, pois todos são sujeitos contra esta História, lutando para o cumprimento das demandas básicas e formando um governo para a transição democrática.

Os zapatistas, ao se insurgirem, estavam criando as condições para a construção de uma nova forma de se fazer política, embora se apegassem ao direito constitucional, porque “em qualquer tempo o povo tem o inalienável direito de alterar ou modificar a forma de seu governo” (ap. CCRI-CG do EZLN, 2004a, s. p.). Esta nova forma de política, em duas semanas, mostrou-se uma mescla de luta armada, de diálogo, de silêncio e de exercício concreto da autonomia e da dignidade indígena.

A ocupação dos quatro municípios de Chiapas¹¹⁹, no *Já Basta!*, foi sucedida por 12 dias de confronto entre os zapatistas e o exército federal até o momento em que a sociedade civil surpreendeu tanto os indígenas rebelados quanto o governo. A luta, assim, se encaminhava para uma nova etapa: a de negociação para a paz. A reação popular fez com que milhares de pessoas marchassem pelo cessar-fogo e pelo reconhecimento do EZLN como força beligerante. Este foi um momento decisivo para a história do exército zapatista, pois, embora tivesse se preparado para a guerra, durante os 10 anos de clandestinidade, os zapatistas se encontravam diante de uma nova situação: ouvir a sociedade civil ou enfrentar um mundo desconhecido, um contexto nacional e internacional que não imaginavam encontrar (RAMÍREZ, 2003).

¹¹⁹ San Cristobal de las Casas, Las Margaritas, Ocosingo e Las Canãdas.

Assim, a iniciativa seguinte dos indígenas em rebeldia foi a de dialogar diretamente com a sociedade civil. A Segunda Declaração da Selva Lacandona, de 12 de janeiro de 1994, incorporou as demandas do povo do México, além das diferentes formas e níveis de luta, no calendário da resistência. A iniciativa tem a ver com a aposta que os zapatistas fazem na força política da sociedade civil para a garantia da soberania popular, modificando a forma de governo, já que “esta legislatura e os magistrados não demonstraram dignidade, outros virão e talvez serão capazes de entender que devem servir a seu povo e não a um indivíduo. O nosso apelo transcende os seis anos de um mandato ou a eleição que se aproxima” (CCRI-CG do EZLN, 2004b, s. p.).

Esta segunda declaração foi um chamado à resistência e à organização. Se, por um lado, não é possível acabar com a exploração e a exclusão apenas com armas, os rebeldes usam a palavra porque têm aprendido com a História “que a destruição de toda tirania, que a derrubada de todo mau governo é obra de união da idéia com a espada”¹²⁰. Assim, o diálogo serve para que a sociedade civil conheça as idéias zapatistas e para que ela assuma a luta pela conquista da democracia no México. Mas, para isso, advertem que é necessário que

[...] a esperança se organize, que comece a caminhar pelos vales e pelas cidades como ontem andou pelas montanhas. Combatam com suas armas, não se preocupem conosco. Saberemos resistir até o fim. Saberemos esperar [...] e saberemos voltar atrás se de novo se fecharem as portas que impedem a dignidade de caminhar. (CCRI-CG do EZLN, 2004b, s. p.).

Existe, portanto, uma evidente preocupação da insurgência em não aceitar as intenções de banalização das demandas zapatistas, como se estas estivessem descoladas das demandas do povo mexicano. Em outras palavras, os indígenas estão dizendo que a questão de Chiapas só será resolvida junto com as questões nacionais e que as soluções para os problemas de Chiapas não serão necessariamente soluções para as outras partes do país. Por isso, dizem os insurgentes: “Para todos, tudo. [...] enquanto não for assim, não haverá nada para nós” (CCRI-CG do EZLN, 2004b, s. p.). Ao convocarem todos à resistência, advertem que não há por que receber qualquer coisa daqueles que “mandam mandando”. Esta posição zapatista, nos anos seguintes, justificou sua postura diante das políticas públicas do Estado para a região, sendo

¹²⁰ Estas são palavras de Emiliano Zapata, proferidas na Soberana Convenção Revolucionária, em 27 de outubro de 1914, em Aguascalientes, México, ainda no processo de efetivação da Revolução Mexicana (ap. CCRI-CG do EZLN no início da Segunda Declaração da Selva Lacandona).

uma forma de se defenderem de ações desmobilizadoras provocadas por medidas meramente compensatórias.

Na impossibilidade de se efetivarem as demandas colocadas pelos camponeses indígenas, os zapatistas multiplicaram sua atuação. Convocaram, então, para agosto de 1994 uma Convenção Nacional Democrática. Esta seria uma das formas para “organizar a expressão civil e a defesa da expressão popular [...] e exigir a realização de eleições livres e democráticas e lutar, sem descanso, pelo respeito da vontade popular” (CCRI-CG do EZLN, 2004b, s. p.). Todos e todas passaram a conhecer a prática zapatista, a sua forma de organização e a sua forma de tomar decisões. As consultas nacionais passaram a ser utilizadas como um instrumento de confronto entre as propostas de sociedade, a dominante, e as da comunidade indígena. Também mostraram à sociedade civil que a política dos insurgentes poderia ser feita sem o uso das armas e que ela poderia se organizar em esperança, em solidariedade e em autonomia. Os zapatistas demonstram na Segunda Declaração da Selva Lacandona que é possível que

[...] todas as pessoas boas destas terras organizem a dignidade que resiste e não se vende, e que amanhã esta dignidade se organize para exigir que a palavra que anda no coração das maiorias tenha a verdade e o respeito dos que governam, que se imponha o bom caminho pelo qual quem manda, “manda obedecendo”. (CCRI-CG do EZLN, 2004b, s. p.).

A Convenção Nacional Democrática reuniu aproximadamente 6 mil militantes da esquerda mexicana e pessoas independentes, sem filiação partidária, construindo pontes para, no futuro, formar a Frente Zapatista de Libertação Nacional (FZLN), o “braço político” da organização indígena. A sua avaliação conjuntural era de que a principal aliada, a sociedade civil, estava de acordo com um processo de justiça social, contra o autoritarismo e contra o racismo, mas que havia uma relação muito mais urgente para se estabelecer: chamar a sociedade civil para a ação e assumir as demandas zapatistas como próprias, ou seja, nacionais. Esta avaliação decidiu os passos seguintes do movimento indígena. Aconteceu no zapatismo, então, algo comparado ao que Freire (2000) nos conta, em uma de suas *cartas pedagógicas*, sobre a sua experiência pessoal com o tabagismo. Diz o autor que se trata de reconhecer as próprias fraquezas para continuar lutando. Os zapatistas sabiam que seu

contingente de mulheres e homens combatentes era em números inferior ao do exército federal, porém assumiram esta fragilidade para poder ganhar forças. As palavras de Freire parecem servir para o contexto zapatista: “uma das condições para a continuidade da briga contra o poder que nos domina é reconhecer-nos perdendo a luta, mas não vencidos”, porque com a “vontade enfraquecida, a resistência frágil, a identidade posta em dúvida, a auto-estima esfarrapada, não se pode lutar” (FREIRE, 2000, p. 47)¹²¹.

Assim, apenas com as palavras como armas, os zapatistas tomaram 30 municípios do Estado de Chiapas. E, sem nenhum disparo, a não ser o de idéias, os indígenas em rebelião se lançaram numa ofensiva política muito importante. Declarando-os municípios autônomos¹²² e rebeldes, “iniciaron así el largo proceso por el reconocimiento de su autonomía” (RAMÍREZ, 2003, p. 103). Logo, o que vemos neste primeiro ano de “emergência ao mundo exterior” do EZLN é a reafirmação da sua ancestralidade, a defesa dos direitos e da cultura indígena, a reafirmação das 11 demandas zapatistas (moradia, terra, trabalho, alimentação, saúde, educação, justiça, independência, liberdade, democracia e paz), o esgotamento da política por causa da corrupção e pela fraude eleitoral, no México. Além disto, os zapatistas reafirmam, na Terceira Declaração da Selva Lacandona¹²³, que a luta zapatista é nacional contra o neoliberalismo. Segundo o CCRI-CG do EZLN,

[a] única forma de incorporar os indígenas à nação, com justiça e dignidade, é reconhecendo as características próprias de sua organização social, cultural e política. As autonomias não são sinônimos de separação, e sim de integração das minorias mais humilhadas e esquecidas do México contemporâneo. Esta é a posição do EZLN desde a sua formação e é assim que as bases indígenas que constituem a direção de nossa organização têm ordenado que deva ser. (CCRI-CG do EZLN, 2004c, s. p.).

¹²¹ Neste caso, não se trata de fazer qualquer comparação entre uma luta que é solitária e que depende exclusivamente da decisão e da iniciativa de uma única pessoa, como parece ser o caso de Freire ao tentar parar de fumar, com a luta de povos indígenas contra a opressão que lhe foi imposta “desde cima” e contra a sua vontade. No entanto, esta passagem do texto poderá ser encarada como uma interessante reflexão de Freire que, mesmo diante de uma situação particular, fez relações com o todo. Característica esta que se evidencia no conjunto do texto de Freire (2000).

¹²² Estes municípios autônomos são lugares de encontro político e de cultura nas regiões da Selva, do Norte e dos Altos, em Chiapas. São chamados de *Aguascalientes* em homenagem ao lugar onde se reuniram Emiliano Zapata e Pancho Villa, líderes da histórica revolução mexicana do início do século XX.

¹²³ Terceira Declaração da Selva Lacandona, 01º de janeiro de 1995.

Observa-se, então, que o zapatismo vai reafirmando sempre a sua comunidade de consenso, conforme o estudo que Lenkersdorf (1996) fez sobre a experiência com os tojolabales, na condução “desde baixo” das decisões da guerra contra o Estado e da vida cotidiana. Para aproximar a sociedade civil e política, propõem a formação de um Movimento para a Libertação Nacional¹²⁴. Este teria como tarefa a condução, de comum acordo, “por todos os meios e em todos os níveis para a instauração de um governo de transição, uma nova constituinte, uma nova constituição e pela destruição do sistema de partido de Estado” (CCRI-CG do EZLN, 2004b, s. p.). Assim, as marchas, as consultas, os plebiscitos no interior da organização revolucionária e na sociedade foram conduzindo uma estratégia pedagógica insurgente que pode ser traduzida por “caminhar perguntando” em que se “fala” e em que se “ouve” uns aos outros, as suas necessidades, suas formas de lutas e suas urgências. Mas, sobretudo, transforma-se em ação, com enraizamento na realidade. O EZLN prepara outras ofensivas políticas. Em uma consulta de caráter nacional e internacional, envolve milhares de pessoas na decisão do futuro político da organização zapatista.

Já em 1996, segundo ano do levante armado, constituiu-se a Frente Zapatista de Libertação Nacional (FZLN). Ela era formada por intelectuais e religiosos progressistas e tinha a tarefa de oferecer condições para que as negociações entre os insurgentes e o governo não se estabelecessem a partir do domínio lingüístico, político e cultural desses últimos sobre os índios rebeldes.¹²⁵ Surgia, então, o braço político do zapatismo. Na Quarta Declaração da Selva Lacandona, foram convidados a participar

¹²⁴ Este é um dos poucos momentos em que o zapatismo se aproximou dos partidos políticos, em especial do Partido Revolucionário Democrático (PRD), com a finalidade de formar uma frente ampla para a transição à democracia, no México.

¹²⁵ A Frente Zapatista de Libertação Nacional (FZLN) foi durante algum tempo o “braço político” do movimento indígena de Chiapas. De acordo com a Quarta Declaração da Selva Lacandona, de 1º de janeiro de 1996, “uma nova força política [...] parte de um grande movimento opositor, o Movimento para a Libertação Nacional, como lugar de ação política cidadã, para onde confluem outras forças políticas da oposição independente, espaço de encontro de vontades e coordenador de ações voluntárias. Uma força política cujos integrantes não desempenhem, nem aspirem desempenhar, cargos de eleição popular ou postos governamentais em quaisquer de seus níveis. Uma força política que não aspire à tomada do poder. Uma força que não seja um partido político”. CCRI-CGEZLN. Quarta Declaração da Selva Lacandona: México, 01º de janeiro de 1996. In: GENNARI, Emílio (org.). *Traduções dos comunicados do EZLN (1994-2004)*. São Paulo: s. n., 2004e. CD-ROM. Em 25 de novembro de 2005, a FZLN se dissolveu após consulta interna aos “companheiros e às companheiras” que durante 10 anos mantiveram organicidade.

[...] os operários da República, os trabalhadores do campo e da cidade, os indígenas, os colonos, os professores e estudantes, as mulheres mexicanas, os jovens de todo o país, os artistas e intelectuais honestos, os religiosos coerentes, todos os cidadãos mexicanos que não querem o poder e sim a democracia, a liberdade e a justiça para nós e nossos filhos. (CCRI-CG do EZLN, 2004e, s. p.).

Assim, o zapatismo seguia com a sua tática de diálogo aberto com diferentes setores da sociedade, formando uma ampla aliança que não desejava a tomada do poder. Os zapatistas já haviam aprendido que, com o êxito da Convenção Democrática Nacional, era possível reunir cidadãos sem organização, porém com aspirações democráticas. Tratava-se de uma sociedade civil e pacífica que aceitou o desafio de dialogar com um grupo armado, clandestino e indígena. Mas foi a

[...] participação da sociedade civil internacional (que) chamou a atenção sobre a necessidade de construir os espaços de encontro entre as vontades de mudança democrática que existem nos diferentes países. O EZLN levou a sério os resultados deste diálogo nacional e internacional e iniciou os trabalhos políticos e organizativos para caminhar de acordo com estes sinais. (CCRI-CG do EZLN, 2004e, s. p.).

Depois de serem realizados mais de “um milhão e trezentos mil diálogos” para tornar verdadeiro este encontro de vontades democráticas e de, por isso mesmo, eles terem legitimado a luta pelas demandas zapatistas, já não era possível ignorar o protagonismo indígena na vida política do México e a sua importância, como animador, das lutas antineoliberais e anticapitalistas pela América Latina. O zapatismo divulgou ainda três iniciativas para a intensificação do diálogo para a paz, sem ceder no essencial: a dignidade indígena. Convocou portanto, um encontro intercontinental contra o neoliberalismo, anunciou a formação de comitês civis de diálogo, a fim de que se discutissem os principais problemas nacionais e a construção de novos *Aguascalientes*.

No processo de diálogo, o EZLN e o governo construíram os primeiros acordos substanciais para o encaminhamento da solução dos conflitos. Nos *Acuerdos de San Andrés*, em fevereiro de 1996, conformou-se uma nova relação entre os povos indígenas, a sociedade e o Estado. Na cidade de San Andrés, participaram representantes de todos os povos indígenas do México; “a sua voz estava representada e suas reivindicações foram colocadas na mesa. Brilhou a sua luta que é lição e caminho, falou a sua palavra e o seu coração decidiu” (CCRI-CG do EZLN, 2004f, s. p.).

Os meses que seguiram foram de intensa mobilização para estes setores. O conjunto destes acordos, depois transformados em projeto de lei, pode ser sintetizado em alguns pontos, que são: o direito de todos os mexicanos a uma educação pluricultural, reconhecendo a cultura dos povos indígenas como raiz da identidade nacional; uma educação integral indígena, respeitando as práticas educativas dos povos indígenas no interior de seu próprio espaço cultural; a garantia da educação e da capacitação, melhorando os processos produtivos locais; o respeito às formas de organização interna dos povos indígenas, fortalecendo o seu protagonismo, sua capacidade de gestão e decisão coletivas; e o fortalecimento do poder local. A luta indígena transformou a sua resistência em libertação, o que significa fazer com que a autonomia de fato seja também autonomia de direito.

Os zapatistas conseguiram reunir quase todos os elementos necessários para a aprovação de suas demandas e reivindicações: a formação política dos insurgentes, a conformação de uma pauta vasta de reivindicações, de âmbito regional e nacional, o apoio da opinião pública e a cumplicidade da sociedade civil, a conquista da atração e da atenção internacional para as questões étnicas e de soberania, a formação de um qualificado quadro político-militar (EZLN) e de um quadro de assessores, intelectuais (FZLN), exceto a disputa institucional para a aprovação do projeto de lei em sua proposta dialogada. Pierre Mouterde (2003) lembra que a luta zapatista apresentava alguns limites, entre eles o isolamento político, já que “não tinham partido no âmbito do México, deputados próprios, muito menos estratégia eleitoral, ao passo que a sua vontade política de querer modificar uma lei os levava diretamente ao terreno da política institucional” (MOUTERDE, 2003, p. 116-117).

Por certo que os zapatistas pretenderam se converter numa importante força política, mas nunca numa força político-partidária. Em sua estratégia contavam construir outras relações políticas que passariam, também, pela transformação nas relações de poder, o que envolveria uma ampla participação das bases populares. Na impossibilidade de constituir intervenções favoráveis aos direitos e às reivindicações das nações indígenas expressas no projeto da Comissão de Concórdia e Pacificação (COCOPA)¹²⁶, os zapatistas perderam uma oportunidade de disporem dos direitos coletivos desejados, pois inúmeras emendas foram

¹²⁶ Comissão de Concórdia e Pacificação: é uma instância do poder legislativo federal mexicano responsável pela “tradução” dos *Acuerdos de San Andrés* em projeto de lei.

feitas ao projeto de lei, descaracterizando os diálogos em prol do acordo da autodeterminação indígena.

Na Quinta Declaração da Selva Lacandona, em julho de 1998, o CCRI-CG do EZLN se deteve nos impasses deste projeto de lei, definindo como seu único interlocutor a sociedade civil, posto que o Estado, representado pelo governo federal mexicano e a COCOPA, agia descomprometidamente. O primeiro, com violência, enquanto que a segunda não conseguia defender a sua própria iniciativa de lei. O EZLN reiterou a sua caminhada com os povos indígenas para o reconhecimento dos seus direitos, “não como vanguarda e nem como direção, somente como uma parte” da grande luta de todos por democracia, liberdade e justiça. Diante da situação, anunciaram uma nova arma contra o poder de Estado: o silêncio.

Assim como depois dos combates de janeiro de 1994 descobrimos na palavra uma arma, agora fizemos o mesmo com o silêncio. Enquanto o governo oferece a todos ameaças, morte e destruição, nós pudemos instruir-nos e ensinar-nos a ensinar uma outra forma de luta, a mostrar que é possível lutar com a razão, a verdade e a história e ganhar... calando [...] Silêncio, dignidade e resistência foram nossas fortalezas e nossas melhores armas. Com elas combatemos e derrotamos um inimigo poderoso, mas ao qual falta razão e justiça em seus fins. Da nossa experiência e da ampla e luminosa história da luta indígena que nos deixaram nossos antepassados, os primeiros habitantes destas terras, retomamos estas armas e transformamos os nossos silêncios em soldados, a dignidade em luz e a nossa resistência em muralha. (CCRI-CG do EZLN, 2004f, s. p.).

Neste sentido, o silêncio foi importante para contrapor a realidade à palavra, pois a aprovação de uma lei deturpada poderia se configurar em uma “porta de entrada” para os conflitos armados¹²⁷. A rebelião pode não ter ocorrido, portanto, como os zapatistas haviam planejado nos seus anos de clandestinidade. No entanto, a insurgência indígena de 1994 em diante demonstrou a importância, para o zapatismo, da herança histórica das lutas do povo mexicano, inclusive na sua capacidade crítica em relação aos recuos táticos.

A consequência direta do fracasso do encaminhamento coerente dos acordos foi a decisão dos zapatistas de cumprir, de forma unilateral, os direitos e a cultura indígena. Entre

¹²⁷ Embora o governo federal mexicano tenha se comprometido com o cessar-fogo, várias foram as investidas do exército militar sobre as comunidades indígenas. Além disto, o para-militarismo tem se transformado em uma “grande indústria” da repressão da luta indígena.

os anos de 2001 a 2005¹²⁸, muito se realizou nas bases de apoio zapatistas, além de se ter transformado consistentemente a sua organização. Algumas destas mudanças foram divulgadas na Sexta Declaração da Selva Lacandona, em junho de 2005. Após um bom tempo sem a divulgar as posições políticas, o CCRI-CG do EZLN fez um apanhado do que têm sido os zapatistas; onde se encontram, na luta, no momento; de como estão vendo o mundo; de como estão vendo o México; mas também disseram o que desejam fazer e como fazer a luta no mundo e no México. De certa forma, o processo de insurgência tem feito aumentar suas responsabilidades na proporção em que vêm aproximando mais pessoas, novos grupos e novas lutas para a mesma “trincheira”. Isto corresponde à afirmação dos zapatistas de que

[...] nuestro corazón ya no es igual que antes, cuando empezamos nuestra lucha, sino que es más grande porque ya tocamos el corazón de mucha gente buena. Y también vimos que nuestro corazón está como más lastimado, que sea más herido. Y no es que está herido por el engaño que nos hicieron los malos gobiernos, sino porque cuando tocamos los corazones de otros pues tocamos también sus dolores. O sea que como que nos vimos en un espejo. (CCRI-CG do EZLN, 2005, s. p.).

Isso explica a sua decisão de cumprir, sem a participação do governo, os *Acuerdos de San Andrés* nos municípios de apoio zapatistas. Em decorrência de sua experiência organizacional e de suas diferentes origens políticas, o EZLN emprega a gestão participativa como instrumento de administração dos municípios autônomos.

Este modo de gobierno autónomo no es inventado así no más por el EZLN, sino que viene de varios siglos de resistencia indígena y de la propia experiencia zapatista, y es como el autogobierno de las comunidades. O sea que no es que viene alguien de afuera a gobernar, sino que los mismos pueblos deciden, de entre ellos, quién y cómo gobierna, y si no obedece pues lo quitan. O sea que si el que manda no obedece al pueblo, lo corretean, se sale de autoridad y entra otro. (CCRI-CG do EZLN, 2005, s. p.).

Trata-se, portanto, de formas típicas de governo das comunidades indígenas que, há décadas, estavam presentes em seu meio e foram pensadas agora em termos mais amplos. Isto se aplica sobretudo à organização das Juntas de Bom Governo (JBG), que são um núcleo de administração regional que tem como uma de suas funções observar e impedir que alguns municípios autônomos se desenvolvam mais que outros, o que implica organizar um sistema

¹²⁸ A referência ao ano de 2005 ocorre em função da publicização da Sexta Declaração da Selva Lacandona. Os zapatistas, no momento atual, demonstram que continuam com a sua tática de “caminhar perguntando”.

de educação e um sistema de saúde próprios. Reivindicam-se, pois, como uma alternativa à ordem mundial através da organização das bases populares e, por conseguinte, pela transformação das relações políticas. A responsabilidade política das comunidades indígenas vem sendo transferida das mãos do EZLN para os Conselhos Municipais e as JBG. Assim,

[...] en todas partes hay más compañeros y compañeras que están aprendiendo a relacionarse con las personas de otras partes de México y del mundo, están aprendiendo a respetar y a exigir respeto, están aprendiendo que hay muchos mundos y que todos tienen su lugar, su tiempo y su modo, y así hay que respetarse mutuamente entre todos. (CCRI-CG do EZLN, 2005, s. p.).

Diferentemente do que os partidos tradicionais entendem por *poder*, os zapatistas compreendem que este não se toma pela força ou pelos ‘sistemas democráticos’ vigentes, somente. A herança indígena propõe que na autonomia se podem encontrar muitas formas de organização; neste sentido, o que serve para as comunidades indígenas em rebeldia não precisa, necessariamente, servir para o México inteiro. A democracia e a horizontalidade que se consolidaram na prática cotidiana seriam a mescla entre a teoria ética e uma prática política ou, simplesmente, o “mandar obedecendo” dos zapatistas. Nas considerações do Exército Zapatista,

[n]o son las armas las que (nos) dan radicalidad, es la nueva práctica política que proponemos y en la que estamos empeñados con miles de hombres y mujeres en México y en el mundo: la construcción de una práctica política que no busque la toma de poder sino la organización de la sociedad. (CCRI-CG do EZLN, ap. RAMÍREZ, 1994, s. p.).

Na prática a sua organização permite o funcionamento de um conjunto de Municípios Autônomos Rebeldes Zapatistas (MAREZ) que seguem uma lógica de reagrupamento territorial a partir de sua história comum, de aspectos geográficos, das relações étnicas e de sua base produtiva. Nesta perspectiva, os zapatistas reforçam *o outro poder*, que é o poder popular, sobretudo, indígena. Segundo Wainwright (2005), o poder popular só se constitui como força na medida em que se organiza para disputar espaços e mediações com os poderes estabelecidos e que as condições para a prática democrática apontam para o conhecimento e o exercício do poder. Nesta perspectiva, “só participa do poder quem conhece. Aí está o vínculo entre a educação e o poder” (WAINWRIGHT, 2005) reinventado pelo zapatismo, na esteira do século XXI.

As declarações da Selva Lacandona trazem algumas das experiências desta rebelião indígena. Além disto, é possível perceber uma coerência entre a declaração de guerra, o *Já Basta*, e as reivindicações de luta no caminho da resistência, destacando-se a autonomia, a resistência, o silêncio como declaração de rebeldia. Porém, as declarações apresentam sempre “o que fazer”. Com o avanço da autonomia indígena, o EZLN “já se apresenta como alternativa não só na palavra, mas como também na prática [...] o EZLN tem um perfil político-prático para oferecer na hora em que dialoga com outros” (RAMÍREZ, 2003, p. 93). Os zapatistas são “processo”, o que concretamente significa que eles se constituem no “processo de seus atos”. Os índios isolados, que não se encontram mais, e os intelectuais foram mudando; já não são mais os mesmos, pois outros foram surgindo.

O EZLN se transformou em “uma guerrilha que surge, luta algumas horas, parte, negocia durante anos” (MOUTERDE, 2004, p. 97), mas que, sobretudo, exerce a sua autonomia, sem pedir licença.

5.2 Sistema Educativo Autônomo Zapatista de Libertação Nacional (SERAZLN): encaminhando a insurgência como princípio educativo

Como insurgentes, cabe a nós continuar cuidando e nos preparando militar e politicamente, porque nós insurgentes existimos. Continuamos nos preparando, continuamos treinando, continuamos o que nos cabe fazer como militares. Cabe aos povoados levar adiante nossos municípios autônomos, mandar obedecendo, que é como se deve governar uma autoridade. Primeiro Capitão Insurgente Cornélio¹²⁹.

A experiência do movimento indígena de Chiapas tem muitas singularidades, entre elas a radicalidade da afirmação do lugar de onde se fala: a sua condição indígena e revolucionária. Para encaminharmos a insurgência como princípio educativo, é preciso compreender o zapatismo a partir de alguns aspectos: a realidade indígena no momento do levante zapatista, o momento de diálogo com a sociedade civil e a sua resistência com base em sua ancestralidade, o que significa reconhecer o exercício de sua autonomia. Estes

¹²⁹ Tradução livre. Depoimento publicado em: RAMÍREZ, Glória Muñoz. *20 y 10 el fuego y la palabra*. México: La Jornada Ediciones, 2003, p. 70. Segue o texto original, em espanhol: “Nosotros como insurgentes sigue seguir cuidando y preparándonos militar y políticamente, porque nosotros los insurgentes de por si existimos. Seguimos preparándonos, seguimos entrenando, seguimos lo que nos toca de por si como militares. A los pueblos les toca sacar adelante nuestros municipios autónomos, mandar obedeciendo como realmente debe gobernar una autoridad”.

momentos da luta zapatista vão nos mostram algumas superações na sua forma de luta, como parte de um processo de amadurecimento político que educa. E esta é uma afirmação-chave para compreendermos a insurgência como princípio educativo da Pedagogia Latino-Americana. Este amadurecimento, do pensamento e das práticas políticas, está presente no processo de constituição do movimento indígena, no cotidiano dos municípios autônomos, nas reuniões, assembléias e consultas às comunidades e à sociedade civil, mas também na criação de sistemas próprios de educação para a rebeldia.

A realidade excludente enfrentada pelos indígenas chiapanecos aponta para um cenário crítico da educação, se comparada com o conjunto de Estados mexicanos. Segundo os dados oficiais do governo, divulgados pelo *Enlace Civil*, o Estado de Chiapas se encontra na seguinte situação: 11% das pessoas têm a educação primária; 7% , apenas, possuem estudos em níveis superiores a esta; além disso, 30% da população acima de 15 anos é analfabeta, enquanto que a média nacional é de 12,6%¹³⁰. Outros números também são apresentados, mas para efeitos de exemplificação, estes dados indicam a realidade à qual as comunidades indígenas estão submetidas, o que corresponde às profundas desigualdades sociais na região. Esta situação tem um outro agravante, pois desde a deflagração do estado de guerra, os professores e as professoras passaram a não chegar às escolas localizadas nas zonas de conflito.

Assim, a construção das *escolas autônomas* tem sido muito importante, quando se está abandonado de tudo e explorado. Eram necessários professores e professoras para que as pessoas aprendessem a ler e a estudar a história do México, as posições políticas, as declarações e comunicados dos insurgentes. De acordo com a visão zapatista, as escolas oficiais só poderão servir como mecanismo de regulação social e política atendendo ao projeto político-pedagógico da sociedade dominante. De acordo com Patiño (2005), isto significa que “los proyectos educativos dirigidos por el Estado van de la mano con los intereses del grupo social que detenta el poder en la dirección del gobierno” (p. 234). Neste sentido, a escola pública tenderia a ser excludente porque existiria uma cumplicidade entre os

¹³⁰ Devemos considerar que estes dados são referentes ao ano de 2005, conforme e-mail do Acervo Xojobil (São Paulo), com base nas pesquisas de dados do Enlace Civil.

políticos locais e o projeto político nacional e os organismos internacionais¹³¹. Mais do que isto, esta cumplicidade desafia a realidade imposta retirando o foco dos problemas da educação como se eles fossem de *resultado* ou meta e apenas uma questão de gestão pública inadequada.

Conforme a discussão proposta por Fonseca (1998), o Banco Mundial, já no final dos anos 60, direcionava-se para a América Latina com uma estratégia política que conduzia à aplicação de políticas específicas ou compensatórias. Tratava-se de promover a diminuição da miséria entre os mais pobres dos países em desenvolvimento, menos como uma obrigação moral, e mais por prudência. Assim, MacNamara, então presidente do Banco Mundial, disse o seguinte:

Quando os privilegiados são poucos, e os desesperadamente pobres são muitos e quando a diferença entre ambos os grupos se aprofunda em vez de diminuir, só é questão de tempo até que seja preciso escolher entre os custos políticos de uma reforma e os riscos políticos de uma rebelião. (ap. Fonseca, 1998, p.40).

Conforme esta visão de mundo, a educação estaria condenada a ser uma prática de puro treino no uso das técnicas e dos métodos porque “o pragmatismo neoliberal não tem nada que ver com formação. Se o sonho morreu e a utopia também, a prática educativa nada mais tem que ver com a denúncia da realidade malvada e o anúncio da realidade menos feia, mais humana” (FREIRE, 2000, p. 123). E nas comunidades zapatistas há um agravante: o Estado não reconhece os seus direitos e a sua cultura. A reação indígena se expressa no momento em que se consolidam e se aprofundam as desregulamentações frente ao Estado, transformando-o em “estado mínimo”, ou seja, aquele que faz alguma manutenção de suas funções mínimas, sem exclusividade, implicando as grandes privatizações da década de 1990.

Em sua proposta de Programa para Educação, o *Enlace Civil* expressa as críticas das comunidades indígenas em relação ao sistema oficial das escolas, que vão desde o desrespeito aos assuntos internos da comunidade, os problemas sérios de alcoolismo de professores, a irrelevância de conteúdos estudados para a realidade local, a cobrança de taxas nas escolas públicas até o analfabetismo funcional. Seu projeto pedagógico, portanto, tem como base a instrução política que possibilita aos educandos, além de ler o mundo, criar um outro mundo

¹³¹ Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional.

“diferente do valor capitalista”, onde surgirão as alternativas ao sistema hegemônico. Esta educação é coerente com a cosmovisão indígena, ou seja, a educação indígena é uma educação entre sujeitos e é participativa no contexto da comunidade do consenso.

Entendendo que os problemas encontrados na educação oficial não se limitam à falta de professores e às precárias condições estruturais e materiais, os zapatistas, a partir de suas próprias demandas e de suas experiências comunitárias, um sistema educativo distinto daquele oferecido pelo Estado. Trata-se de um sistema próprio de educação coerente com seu projeto político e de sua visão de sociedade intersubjetiva. Assim, tomaram em suas mãos a educação não só das crianças ou dos jovens zapatistas, mas também a formação de seus dirigentes, em que se constrói, através de debates e de diálogos, o compromisso com seus próprios critérios pedagógicos.

De um modo geral, o Sistema Educativo Rebelde Autônomo Zapatista de Libertação Nacional tem importância estratégica na condução da luta e na construção da autonomia. Para isso, conta com as contribuições financeiras e materiais arrecadadas pelas campanhas divulgadas pela internet: *Escuelas para Chiapas*¹³², uma vez que “construir a autonomia dentro da resistência significa, entre outras coisas, que os povos em rebeldia não devem aceitar recursos financeiros do governo federal” (RAMÍREZ, 1994, s. p.).

Desde 2003, quando da formação das Juntas de Bom Governo, o município autônomo Ricardo Flores Magón tem formado promotores e promotoras da educação. Estes recebem o apoio pedagógico que vem da sociedade civil, ou seja, de professoras e professores, estudantes universitários, entre outros. Cada comunidade escolhe, em assembléia, o seu promotor ou sua promotora da educação e também discute como apoiá-lo durante seu período de capacitação. Conforme Glória Muñoz Ramírez (1994), até o momento de iniciar as aulas na escola comunitária, o apoio que a comunidade indígena oferece aos educadores e as educadoras é de cuidar da sua plantação e de sua família, porém cada município autônomo tem a sua própria dinâmica na condução deste processo.

¹³² Em 2006, a arrecadação de fundos para os projetos zapatistas ficou comprometida. O banco HSBC cancelou as contas da organização Enlace Civil. Esta informação foi divulgada pelo centro de mídia independente e pode ser encontrada em: www.midiaindependente.org/pt/blue/2006/03/347134.

Assim, o sujeito assume um importante protagonismo neste outro projeto político-pedagógico, comprometendo-se com a sua comunidade e as demandas zapatistas. Existe aí uma boniteza da história da educação que dá espaço às sínteses das mobilizações populares, promovendo a participação e a discussão em busca de alternativas coletivas. As necessidades zapatistas têm convergido na construção de uma educação integral que dialogue com a sua realidade regional e com heranças culturais indígenas, buscando uma autonomia verdadeira para que as comunidades possam viver melhor, não apenas com a “educação da palavra”. De acordo com Júlio, representante do conselho municipal de *Ricardo Flores Magón*, a educação autônoma dialoga com as demandas dos povos indígenas, porque

[...] a educação são boas idéias, e devemos começar a educação vendo como solucionar problemas. Os principais problemas da comunidade são nossas demandas zapatistas. Existe a necessidade de uma educação integral que respeite a realidade de nossa região e de nossos povos indígenas, e que torne mais forte nossa experiência cultural, até avançar para a verdadeira autonomia. (ap. KOROL, s. d.).

Assim, a escola é engajada na luta e na garantia dos direitos indígenas e camponeses através da conscientização popular e na construção de novas relações sociais. Se, por um lado, a construção de mecanismos de concretização do sonho zapatista para a educação encontra espaço e apoio da sociedade civil, por outro, as iniciativas de governo, sobretudo na área educacional, têm sido motivo de preocupação. Após o rompimento do diálogo entre o governo e o movimento indígena devido ao não cumprimento dos *Acuerdos de San Andrés* pelo primeiro, os zapatistas passaram para uma nova etapa de sua luta de resistência. A constituição das JBG fez com que o CCRI-CG do EZLN transferisse algumas responsabilidades políticas para as comunidades indígenas, colocando os povoados indígenas num processo de aprendizado. A educação autônoma tem conduzido as coisas de forma muito diferente da educação do “mau governo”. Ao mesmo tempo em que se “manda obedecendo”, como acatamento crítico das decisões coletivas, na educação se estabeleceu a condição: “ensinando se aprende, aprendendo se ensina”.

Podemos, assim, observar que na experiência recente do SERAZLN se encontram presentes as práticas educativas cotidianas do zapatismo: o exercício da autonomia pelo reconhecimento de seus direitos e da sua cultura; uma educação vinculada às necessidades e aos problemas das comunidades indígenas; uma educação que envolve a vida em comunidade e que, conseqüentemente, significa cooperação mútua; uma educação que valoriza a

autoctonia, que preserva a língua materna e apresenta a língua espanhola como forma de resistência; uma educação polifônica porque reconhece todos e todas como sujeitos; uma educação política que sabe agir contra a opressão. Porém, o mais importante da educação têm sido a resistência e a organização que vêm não apenas da experiência de séculos de opressão, mas também da experiência que eles construíram organizados como zapatistas.

O educativo na insurgência acontece quando os muitos conflitos se evidenciam. Esta experiência passa, então, por mudanças que se refletem no conhecimento, nas idéias, no comportamento e nas práticas das comunidades indígenas e no CCRI-CG do EZLN. Este saber adquirido e modificado não tem um fim em si mesmo, mas toma força e ação como um instrumento de luta. É neste sentido que trazemos a importância das superações da sua forma de luta em outras formas mais radicalizadas, como parte de um processo de amadurecimento político que educa. Na experiência zapatista, o princípio educativo poderá ser compreendido como a prática desta cosmovisão intersubjetiva, em vista do direito de dizer a palavra negada, tirando do ocultamento as heranças étnicas e culturais, desnaturalizando as opressões, entre tantos outros encobrimentos garantidos pela sociedade dominante.

Se para o zapatismo do século XXI a educação tem se constituído a chave de um projeto para o futuro, a sua autonomia não permaneceu no campo das idéias, mas acima de tudo ela é *prática*.

6 EDUCAÇÃO POPULAR EM JOSÉ MARTÍ E NO MOVIMENTO INDÍGENA DE CHIAPAS: A INSURGÊNCIA COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO DA PEDAGOGIA LATINO-AMERICANA

Tenho direito de ter raiva, de manifestá-la, de tê-la como motivação para a minha briga tal qual tenho o direito de amar, de expressar meu amor ao mundo, de tê-lo como motivação a minha briga porque, histórico, vivo a História como tempo de possibilidade não de determinação. Se a realidade fosse assim porque estivesse dito que assim teria de ser não haveria sequer por que ter raiva. (FREIRE, 2000, p.78).

As palavras de Freire parecem trazer elementos bastante relevantes para tratarmos da *insurgência como um princípio educativo*. Primeiro porque sugere o direito, não apenas de reconhecer a raiva, mas de manifestá-la; segundo porque ela poderá ser uma força mobilizadora; e, por fim, porque a localiza dentro da história, não de qualquer uma, mas daquela que se apresenta como possibilidade, ou seja, aquela que se coloca aberta às mudanças. Porém, Freire (2000) também diz que em face das mudanças “nem podemos nos acomodar, nem também insurgir de maneira puramente ingênua”, o que nos leva a considerar que é necessário, então, educar esta raiva, esta rebeldia que coloca os sujeitos no curso desta história escrita e feita “desde baixo”.

A educação martiana e a educação zapatista, tomando como orientação as discussões realizadas nos capítulos anteriores¹³³, apresentam algumas similitudes. Entre elas, encontra-se uma educação com posicionamentos próprios e concretos diante da realidade opressora e que, por isso, compromete-se com os populares. O ponto de partida para esta educação, que se faz, sobretudo, no caminho da luta, dialoga com as suas necessidades e as suas urgências, como a briga por libertação nacional. De um modo geral, fomos explicitando a atualidade do pensamento do revolucionário cubano, cuja síntese encontra-se em seu compromisso político-militante a partir do que ele propõe enquanto educação. Apresentamos, também, a proposta político-pedagógica dos insurgentes zapatistas, no exercício de sua autonomia. Para isto, fizemos um percurso pela história martiana e pelo movimento indígena de Chiapas, embora não fosse originalmente esta a proposição. Nos capítulos 4 e 5, respectivamente, *José Martí e a Educação Libertadora* e *Movimento Indígena de Chiapas e a Educação Autônoma*, alguns

¹³³ Capítulo 4: José Martí e a Educação Libertadora; Capítulo 5: Movimento Indígena de Chiapas e a Educação Autônoma.

objetivos de pesquisa foram aparecendo, como as relações entre o público e o popular em educação, assim como algumas práticas educativas efetivadas no interior da luta e na relação com a sociedade. Para Martí, a tomada e o exercício do poder, que significava governar, encontram-se em seu manifesto programático *Nossa América*. Para os zapatistas, a transição para a sociedade democrática não consistia na tomada do poder, mas sim em como exercê-lo e por quem seria exercido. Procuramos, também, algumas raízes ou elementos para compreendermos esta relação entre projetos de sociedade e de educação, encaminhando a insurgência como princípio educativo ao final de cada capítulo.

Para darmos continuidade às discussões de nosso problema de pesquisa propomos, para neste capítulo, uma aproximação entre a educação popular, a pedagogia latino-americana, a categoria *experiência* e a organização. Em seguida, chegaremos à insurgência, retomando as pedagogias latino-americanas, mas não sem antes discutir o princípio educativo e a resistência.

6.1 Educação Popular e América Latina: a construção de uma educação “desde baixo”

Entendemos a *Educação Popular* como um paradigma político-educativo, teórico e metodológico que se mistura com a militância política e a organização dos oprimidos, características presentes nas duas experiências pesquisadas. De acordo com as idéias de Streck, em *O Fórum Social Mundial e a agenda da Educação Popular*, a

[...] Educação Popular entendida a partir de seu compromisso explícito com a criação de um outro mundo, pelo seu jeito sempre esquivo a esquemas porque se reinventa com e através do povo em movimento [...] mais relevante [...] é concebê-la como o trabalho com o saber inserido na busca de um viver-junto [...]. (STRECK, 2004, p. 60).

As experiências zapatistas e martiana foram identificadas, para os fins desta pesquisa, a partir dos espaços não-formais de educação, ou seja, num espaço alternativo ao oficial. O espaço formado pelos movimentos sociais ou populares não estaria ligado aos interesses ou às tendências das políticas dominantes, contrariando os espaços formais da educação em que o oficial se faz representar, conforme as idéias de Reinaldo M. Fleuri (2000), e, também, como espaços passíveis da manutenção dos resquícios do projeto político dominante, de acordo com

Mészáros (2005). Entretanto, as questões que envolvem a educação formal também se encontrem presentes em seus projetos políticos. Na experiência zapatista, observamos bem esta característica. O movimento indígena tece críticas ao modelo de escola da sociedade dominante e, a partir disto passa a construir seu próprio sistema educativo rebelde e autônomo (SERAZ), com programa próprio e definido conforme as demandas das comunidades indígenas. Uma das suas críticas é a negação da educação digna por parte dos governos. Conforme Marcos denuncia, existe uma profunda diferenciação na educação com dimensões classistas. Diz o insurgente que

[...] [p]ara os ricos as grandes escolas, as modernas técnicas pedagógicas, os laboratórios científicos, professores especializados, os títulos pomposos. Para nós, as escolas semidestruídas, os professores mal pagos, os livros rasgados e mentirosos, os títulos das academias que “sobram”. (CCRI-CG do EZLN, 2004l, s. p.).

Porém, esta educação destinada aos zapatistas não se restringe às condições infra-estruturais. Existe também uma subordinação por parte do modelo de sociedade dominante que se encontra nas escolas. Assim, como alternativa ao oficial, os zapatistas passam a construir seus próprios prédios, adotando os procedimentos de uma educação construída “desde baixo”, o que significa que, no que diz respeito

[...] à educação se procede como se deveria proceder na política, ou seja, de baixo para cima. Constroem-se escolas em todas as comunidades [...] se capacitam promotores de educação (que participam de cursos de atualização), se levantam centros de educação secundária (onde se ensinarão as raízes históricas do México) e técnica. Professores de escola e mestres de alvenaria, especialistas em pedagogia, homens e mulheres com nomes e rostos comuns, indígenas com e sem passamontanhas, levantam escolas e conhecimentos onde antes só havia ignorância. (MARCOS, 2004gg, s. p.).

Esta é, sobretudo, uma educação em consonância com a história do país, preocupada com o desenvolvimento das comunidades locais; por isso a relação com as suas necessidades. Em José Martí já observamos uma profunda relação entre seu projeto de sociedade e algumas perspectivas educacionais de seu tempo. Ao passo que faz críticas à escola pública, valoriza os espaços criados pelo povo, como é o caso de Chantanquá¹³⁴. Como pudemos observar no capítulo 4, *José Martí e a Educação Libertadora*, o revolucionário cubano projetava uma

¹³⁴ MARTÍ, José. Chantanquá: a Universidade do Povo. In: STRECK, Danilo Romeu (org). *Educação em Nossa América: textos selecionados*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007b.

educação em compasso com o seu período. Portanto, fazia um chamado para que a educação ultrapassada desse espaço à educação adequada ao espírito da nova época. Conclamava Martí a que se “levantasse a bandeira, sem deixar cair”:

O ensino primário tem de ser científico. O mundo novo requer a escola nova. É necessário substituir o espírito literário da educação pelo espírito científico. (MARTÍ, 2007r, p.71).

O ensino não deveria ser inútil, inadequado às exigências imediatas dos educandos. Em outros termos, isto significa que ao campo se deve levar uma educação útil ao campo, às cidades se deve levar educação apropriada às demandas das cidades. Martí fazia críticas à educação memorista que as escolas impunham às crianças. O independentista cubano as chamava de “escolas de mera palavra”, onde o ensino se torna, apenas, aparente. Martí valorizava as experiências populares, como a universidade do povo, em Chantanquá, à beira do lago ao ar livre, onde se ensina para a vida.

[...] cozinhando, ensina a cozinhar. Andando, ensina a andar. Retratando, ensina a retratar. Ensina a assar batatas e a medir as ondas da luz. É a escola livre de Chantanquá, que no verão abre suas alamedas, seu templo e filosofia, suas cátedras ambulantes, seu lago e seu anfiteatro silvestre a quantos, pelos centavos que cabem num punho de mulher, querem ir viver naquelas casas pitorescas, e estudar, recordar e ensinar ginástica ou comércio ou habilidades caseiras ou pintura ou música. Ali não há matrícula além da vontade, nem lista do afã de saber, nem obrigação além da boa criação. (MARTÍ, 2007l, p. 111).

Paulo Freire (2006), em *Pedagogia da indignação*, na segunda carta pedagógica, chamada *Do dever e o direito de mudar o mundo*, reconhece os limites da educação formal e informal e, a partir disto, constata a possibilidade e a força que homens e mulheres têm em assumir suas tarefas históricas, ou seja, fala de compromissos e deveres para com aqueles e aquelas que têm uma “posição progressista”. Assim, entendemos que os processos desencadeados pelos libertadores cubanos e pelos insurgentes zapatistas são espaços pedagógicos privilegiados. A pedagogia, aqui, não se encontra nos limites da relação institucional, pelo braço do Estado, e tampouco nas lições das salas de aula. Não achamos que as salas de aulas não tenham o que ensinar à sociedade, porém identificamos os seus limites para a abertura de práticas educativas com fins efetivamente transformadores, com os quais dialogam as duas experiências pesquisadas. O mundo dos movimentos sociais e populares é

um mundo a ser conhecido e transformado. Existe uma compreensão de que os movimentos sociais e populares estejam dispostos a cumprir tarefas radicalmente transformadoras, alicerçadas nas necessidades de uma classe, identificada nestas experiências, na mestiçagem latino-americana e no indígena. Pois é na concretude da realidade opressora que eles encontram saídas ou alternativas que tanto podem atender as exigências das questões imediatas como podem preparar lutas cujas dimensões sejam planetárias. E, neste caso, tanto José Martí como os indígenas de Chiapas viram na relação com o imediatismo a sua dimensão tática no processo de libertação. Ou seja, na luta de libertação nacional cubana, o que parecia se resolver com a independência política em relação à metrópole espanhola passou a ter dimensões continentais, contra a dependência econômica em relação aos Estados Unidos. Esta concepção conferiu a Cuba e a Porto Rico a “missão” de salvar a *nossa América* da *outra América*. Segundo José Martí,

[n]o fiel da balança da América estão as Antilhas que seriam, se escravas, mero pontão da guerra de uma república imperial contra um mundo zeloso e superior que já se prepara para negar-lhe o poder – mero fortim da Roma Americana; e, se livres – e dignas de sê-lo pela ordem da liberdade equitativa e trabalhadora –, seriam a garantia do equilíbrio no Continente, da independência para a América espanhola ainda ameaçada e a da honra para a grande república do Norte que, no desenvolvimento de seu território – por desgraça já feudal e dividido por frações hostis – encontrará grandeza mais segura e ignóbil conquista de seus vizinhos menores e na luta desumana que, com posse deles, abriria contra as potências do globo pelo predomínio do mundo [...] é um mundo o que estamos equilibrando: não são apenas duas ilhas o que vamos libertar. (MARTÍ, 2006b, p. 236).

Martí perseguiu, sem qualquer dispensa de esforços, a busca da dignidade dos povos mestiços da América Latina, não diferentemente da experiência zapatista que luta por libertação nacional, com caráter fundamentalmente indígena. Acusados de “separatismo”, reafirmam constantemente que “não haverá uma solução para a questão indígena se não houver transformação radical [...] Hoje repetimos: nossa luta é nacional” (CCRI-CG do EZLN, 2004c, s.p.). Porém, esta declaração tem endereços distintos. Primeiro, está endereçada ao governo para que não se insista no argumento de que a luta indígena é de separação do Estado nacional; em segundo lugar, está dirigida à sociedade civil, para que seus integrantes saibam que as suas demandas também são zapatistas. Será frequente, então, vermos nas declarações e comunicados do CCRI-CG do EZLN um chamado dos insurgentes indígenas à unidade na luta, considerando que seu avanço só é possível se o

[...] indígena se junta con obreros, campesinos, estudiantes, maestros, empleados ... o sea trabajadores de la ciudad y el campo (...) en la globalización neoliberal, los grandes capitalistas que viven en los países que son poderosos, como Estados Unidos, quieren que todo el mundo se hace como una gran empresa donde se producen mercancías y como un gran mercado [...] Por eso los zapatistas decimos que la globalización neoliberal es una guerra de conquista de todo el mundo, una guerra mundial, una guerra que hace el capitalismo para dominar mundialmente. (CCRI-CG do EZLN, 2005, s. p.).

Assim, as experiências vão nos mostrando as possibilidades que a educação que anda junto com movimento social será capaz de abrir. Poderíamos tomar emprestadas as palavras de Moacir Gadotti, para expressar que a construção desta Pedagogia Latino-Americana acontece em função das contribuições que a Educação Popular ofereceu à teoria e à prática educativa em escala mundial.

A noção de aprender a partir do conhecimento do sujeito, a noção de ensinar a partir de palavras e temas geradores, a educação como ato de conhecimento e transformação social e a politicidade da educação são apenas alguns dos legados da educação popular à pedagogia crítica universal. (GADOTTI, 2000, p. 06).

Nesta perspectiva, a *Nossa Pedagogia* se aproximaria da Pedagogia Crítica. Existiria como um legado das formulações e das práticas dos movimentos populares latino-americanos para o saber e o fazer crítico noutros lugares. A Pedagogia Latino-Americana, portanto, não se encontraria inscrita nos espaços oficiais, levando em consideração suas características emancipatórias, criadas e recriadas no percurso das experiências refletidas. Da mesma forma não se encontra sistematizada, articulada como uma “receita etapista” do que deve acontecer logo adiante. Ela poderá ser compreendida também como um contraponto a uma pedagogia dominante, que estabelece a educação como uma mercadoria, como a capacitação instrumental e técnica simplesmente, e cada vez mais individualizada. Assim, a diferença entre elas está na forma de ver o mundo e agir sobre ele. De acordo com Boufleuer (1991, p. 123), “todas as pedagogias, de uma forma ou de outra, pressupõem ou têm em vista alguma idéia acerca do que o homem é ou deva ser; já que não há educação sem homens (sic)”.

A Pedagogia Latino-Americana que estamos discutindo rejeita autoritarismos e o desrespeito aos saberes dos educandos e das educandas ou dos militantes e das militantes dos movimentos, da mesma forma que rejeita a educação como um instrumento de manipulação; daí a importância da reciprocidade no processo educativo. Martí queria preparar os meninos e

as meninas, também os dirigentes de *Nossa América*, para não ceder à servidão, mas desejava livrá-los das tiranias. Esta “educação para o governo” deveria ser coerente com as questões próprias dos países latino-americanos. Para Martí, esta educação deveria chegar

[...] por métodos e instituições nascidas no próprio país, àquele estado desejável onde cada homem se conhece e age e desfrutam todos da abundância que a Natureza colocou para todos no povo que eles fecundam com seu trabalho e defendem com suas vidas. (MARTÍ, 2006a, p. 196).

Por sua vez, os dirigentes zapatistas aprenderam a “mandar obedecendo” num processo constante de construção de consensos e de consultas às comunidades. Relata Marcos, em uma de suas mensagens, que as bases de apoio zapatistas (BAZ) já aprenderam a se governar, em consonância com as desigualdades nas comunidades indígenas. Um zapatista, em diálogo com o *sup*¹³⁵, reflete sobre as repercussões dos aprendizados e ensinamentos na prática do “bom governo”, demonstrando, também, a dimensão das transformações provocadas nas comunidades de base que apóiam os zapatistas:

Aprendemos a resolver nossos problemas, como fazer acordos com outras organizações e autoridades, e também com nossas comunidades. Durante este tempo, aprendemos muito como governar em cada município e vimos que assim não é fácil que os maus governantes nos corrompam porque aprendemos nossa forma de governo em esquema de rodízios, com a experiência de todos [...] temos aprendido através do trabalho [...] Cada autoridade municipal leva ao seu município o que aprendeu na Junta [...] todos fomos governos [...] assim nos ensinamos entre todos o que cada um sabe, há uma distribuição eqüitativa dos projetos, chegaram organizações sociais que procuram nosso atendimento quando seus problemas não são resolvidos. (ap. MARCOS, 2004gg, s. p.).

Portanto, como advertiu Gramsci (1978, p. 14) em relação à filosofia, não há uma “pedagogia geral”, mas diversas pedagogias que se articulam em função da sua concepção de mundo; e o educador e a educadora, o educando e a educanda, o dirigente ou a dirigente de movimento, o governante e o governado, o militante ou a militante, ou seja, os homens e as mulheres fazem sempre uma escolha entre todas as pedagogias existentes. A Pedagogia da

¹³⁵ Este é o apelido carinhoso que o Subcomandante Insurgente Marcos recebeu dos zapatistas; é a abreviatura de “*supercomandante*”. O Comandante Tacho, ao se dirigir aos políticos mexicanos e aos intelectuais de direita, faz a seguinte provocação: “Não vamos pedir a eles que agüentem tudo o que agüentou, e agüenta, o *Sup* ao longo do tempo que tem estado conosco. Só vamos pedir a eles que agüentem nem sequer a décima parte e então aqui vamos ensinar a eles o que o *Sup* aprendeu de nós e por isso agora é o *Supcomandante* de aço inoxidável.”. CCRI-CG do CG. No 9º aniversário do levante zapatista: México, 01º de janeiro de 2003. In: GENNARI, Emílio (org.). *Traduções dos comunicados do EZLN (1994-2004)*. São Paulo: s. n., 2004m. CD-ROM.

Autonomia, a Pedagogia da Libertação, a Pedagogia do Oprimido, a Pedagogia da Revolução, entre outras, formariam uma grande Pedagogia Latino-Americana que encontra-se aberta às experiências (re)criando-se a partir destas e outras pedagogias que existem e/ou produzindo novas pedagogias que dialoguem com sua realidade.

José Martí e os zapatistas não são pedagogos de formação, porém a contribuição pedagógica encontra-se nas suas experiências, na sua prática e na sua reflexão sobre ela. Para nossa investigação, as considerações e a dimensão *determinante* que E. P. Thompson atribui à *experiência* contribuem para as discussões com o movimento de independência cubana e o pensamento de José Martí, assim como explicita a atualidade do levante zapatista, no México, nos dias atuais.

A experiência existe a partir da “vida real”, constituindo algumas relações que poderão oferecer condições para a insurgência e para a intervenção em diferentes espaços de atuação do sujeito. É o que observamos no movimento de Chiapas quando os indígenas reivindicam a sua resistência ancestral como herança de sua forma de luta, bem como a atribuição de um caráter extremamente inovador à luta atual, dirigindo-a para além das pautas e demandas locais. Assim, apresenta seus planos

[...] contra todo plano global de fragmentação da nação mexicana, em geral, o EZLN lança agora o ... “Plano La Realidad-Tijuana” [...] conta só com pessoas que, no seu lugar, com o seu tempo e a seu modo, resistem à espoliação, e lembra que a pátria não é empresa com sucursais, mas sim uma história comum. E história não é passado. É também e, sobretudo, futuro [...] Como o nosso modesto anseio é contribuir com alguma coisa para a construção de um mundo onde caibam muitos mundos, temos um plano para cinco continentes [...] o plano é o mesmo: lutar contra o neoliberalismo e pela humanidade [...] E temos um plano para as galáxias [...] Nosso plano intergaláctico é tão simples quanto os anteriores e consiste, grosso modo, em fazer com que não seja uma vergonha chamar-se “ser humano”. (MARCOS, 2004v, s. p.).

Também em José Martí percebemos o diálogo constante com experiências insurgentes anteriores à de 1895, no processo e construção da independência cubana, aproximando vertentes distintas para a elaboração dos rumos revolucionários, envolvendo militares e civis. A partir desta aliança, em 30 de janeiro de 1892, Martí e Máximo Gómez lançaram o *Manifiesto de Montecristi*, declarando que

[...] a revolução independentista, iniciada em Yara após uma preparação gloriosa e cruenta, entra num novo período de guerra em Cuba, em virtude da ordem e dos acordos do Partido Revolucionário, no exterior e na Ilha, e da exemplar congregação, nele, dos elementos consagrados ao saneamento e à emancipação do país, para o bem da América e para o bem do mundo [...]. (ap. RETAMAR, 2006b, p.27).

Assim, José Martí e os zapatistas de Chiapas vão se encontrando no caminho da insurgência educativa. O fato de a educação se fazer nas relações sociais apontou a relevância da categoria *experiência*¹³⁶ nesta pesquisa. Neste sentido, compreendemos os homens e as mulheres tornando-se sujeitos a partir da experiência. Em outros termos, isso significa considerar os revolucionários cubanos tornando-se revolucionários cubanos no movimento independentista, em seus mais variados momentos e nas mais diferentes formas de luta, assim como os zapatistas vão se constituindo zapatistas na organização do movimento indígena; primeiro na clandestinidade, depois, na sua aparição pública e nas constantes mudanças na sua lógica interna de organização. Logo, “as maneiras pelas quais qualquer geração vive, em qualquer ‘agora’, ‘manipula’ a experiência, desafiam a previsão e fogem a qualquer definição estreita da determinação” (THOMPSON, 1978, p. 189).

Fugindo da estreiteza das determinações, a possibilidade de transformação da sociedade existe em função dos sujeitos imbricados neste processo. Eles são sujeitos ativos, e não sujeitos “coisificados” que se movimentariam como peças de um jogo envolvido à sorte ou um jogo à mercê da sorte ou do azar. Os movimentos sociais, segundo Streck (2006b, p. 107), “interferem na idéia de sujeito ao mostrarem que o mesmo não existe de forma abstrata e fixa, mas se constrói no movimento da história” e no movimento da luta. Para Martí, trata-se de viver em tempos de diálogo, ou seja, de uma educação que se faz na relação com os sujeitos. A partir de sua experiência nos clubes de expatriados cubanos, ele diz que

[...] [1]a conferencia es monólogo, y estamos en tiempos de diálogo. Uno hablará sobre un tema, y todos luego preguntarán y responderán sobre el [...] Ya los clubes se preparan para las conversaciones: que los pueblos no son como las manchas de ganado, donde un buey lleva el cencerro, y los demás lo siguen: más bello es el valle, rodeado de montañas, cuando lo pasea, en grupos pitorescos, encendose y

¹³⁶ De acordo com E. P. THOMPSON (1978, p. 56), em *A miséria da teoria ou um planetário de erros*, “certas categorias e conceitos críticos empregados pelo materialismo histórico só podem ser compreendidos como *categorias históricas*, isto é, categorias ou conceitos próprios para a investigação do processo [...] conceitos adequados ao tratamento das evidências não passíveis de representação conceitual estática [...]”

apaciguandose, el ganado airoso y libre [...] si se desgrana un pueblo, cada grano ha de ser un hombre (sic). (MARTÍ, 2001c, p.17).

Da mesma forma, para os zapatistas já são tempos de exercer o protagonismo, não só da leitura da palavra, conforme o comandante Zebedeo. Mais do que a consciência em si,

[j]á se lê e já se vêem povos do mundo deixaram de serem espectadores. Conforme o tempo passa, vão se tornando atores importantes para construir um mundo onde caibam muitos mundos. Como já é mundialmente conhecido, a guerra dos maus governos da globalização tem levado a morte e a destruição muito longe daqui, para um lugar que foi rico em cultura e história da humanidade. (ZEBEDEO, 2004, s. p.).

Este é um sujeito engajado, comprometido com a sua causa que é mais do que individual, é coletiva. Ele assume um compromisso político porque, além de intervir na realidade, faz uma opção de vida a partir da consciência de si na sociedade. Este sujeito revolucionário também transforma o processo educativo porque é um agente histórico, de resistência, que vai se constituindo ao longo das experiências na luta. Os oprimidos do mundo, os indígenas de qualquer continente, os independentistas de qualquer momento histórico sabem pela sua própria experiência, têm as suas próprias histórias para contar e por realizar. Além de tudo, são possuidores de criatividade e devem assumir sua tarefa como sujeitos ativos.

A experiência unifica a luta cotidiana, por vezes bem específica, a partir da sobrevivência. Os zapatistas têm no reconhecimento dos direitos e da cultura indígena e no uso da terra a dimensão imediata de sua luta; para Martí, tratava-se da luta pela independência de Cuba contra a Espanha. As lutas então passam a ser redimensionadas em um patamar no qual, sem mudanças efetivas, as “necessidades imediatas” se perpetuam. Sendo assim, as gerações futuras teriam de demandar novamente as questões básicas e essenciais. As mudanças só acontecem se houver dimensões revolucionárias em que o específico se torna parte de um projeto político maior e no qual gerações contemporâneas possam produzir novas questões que se desdobrem em novas lutas. Para Peter McLaren (2001b), não se trata de subordinar qualquer luta específica de um setor, como raça, gênero ou orientação sexual à classe social; ele enfatiza, em vez disso, “que sem derrotar o capitalismo, as lutas anti-racistas, anti-sexistas e anti-homofóbicas terão pouca chance de obterem sucesso” (McLAREN, 2001b, p. 182). As suas considerações nos remetem ao vínculo das lutas

zapatistas com o projeto anticapitalista e antiimperialista, assim como ao projeto anticolonialista e antiimperialista martiano. Existe, portanto, uma vinculação entre estas lutas com as grandes questões da humanidade, em seus tempos. Daí a importância de um “programa de transição” à sociedade democrática (EZLN) ou à sociedade republicana (JM), questão que abordaremos ainda neste capítulo.

Existe, portanto, um sujeito ativo e preocupado com o coletivo que verifica que a sua “autonomia se autentica no acatamento da autonomia dos outros”. Segundo E. P. Thompson (1978, p. 182), os homens e as mulheres retornam da experiência não como sujeitos autônomos, “indivíduos livres”, mas como aqueles que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e passam a agir. É neste sentido que a *organização* como elemento importante no processo de transformação reforça o caráter comprometido da experiência no processo revolucionário. Pois “ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas” (FREIRE, 2000, p. 120).

Assim, quem decide, nesta perspectiva de mundo, não decide sem a responsabilidade para com outro. Esta capacidade organizativa dos oprimidos só poderá acontecer a partir dos próprios oprimidos; a elite se organiza a si mesma, mesmo que isto, na maioria das vezes, pareça-nos invisível. Em outras palavras, “os mecanismos de adaptação acionados periodicamente a partir dos interesses dominantes podem ser confundidos com os anseios da classe dominada” (SAVIANI, 2000, p. 31), ou ainda, a classe dominada poderá se iludir com as pequenas mudanças. Daí a relevância de Gramsci e do intelectual orgânico, como articulador da classe oprimida, tão suscetível às adaptações que podem ser desagregadoras. Dividir e manter a classe dividida é tão indispensáveis quanto as ilusões proporcionadas por medidas compensatórias porque ambos têm a finalidade de dar continuidade ao poder da classe dominante. Os zapatistas e José Martí mostraram coerência entre as suas concepções e a sua prática na condução dos movimentos, distintos em termos de projetos, mas muito próximos em seu fim, a liberdade, e em suas formas de luta, entre as armas e as palavras, uma vez que

uma massa humana não se “distingue” e não se torna independente “por si mesma”, sem se organizar (no sentido lato) e não existe organização sem intelectuais, quer dizer, sem organizadores e dirigentes, ou seja, sem que o aspecto teórico no elo teoria-prática se distinga concretamente de uma camada de pessoas “especializadas” na elaboração conceptual e filosófica. (GRAMSCI, 1978, p. 24).

Com certeza este não é um processo fácil, principalmente quando a base do movimento passa a identificar um determinado distanciamento dos seus dirigentes em relação aos seus anseios, situação não observada nas duas experiências pesquisadas, a partir dos documentos analisados. Por isto, se explica e se aplica uma relação entre intelectuais-massa que pressupõe andar com os populares, ampliando a sua área de influência (como indivíduos ou grupos) com mais indivíduos ou grupos na mesma frente de luta. Nesta política de ampliação das bases aliadas, tanto José Martí como os zapatistas se posicionaram. O primeiro dizia que a radicalidade se encontra naquele que busca as raízes, vendo as coisas a fundo, sobretudo, os problemas dos latino-americanos.

[...] no queremos injusticia ni desequilibrio ni preocupación, ni tiranía en la independencia de nuestra patria (...) aquí están las migraciones, trabajando incesantes por la guerra que han de hacer con la deposición de todas las ambiciones, y con invencible alma popular, para que Cuba sea por fin un pueblo de su época, y patria de justicia, donde la libertad quede segura en el ejercicio pleno de ella por todos los hombres, y con la súbita y grandiosa emancipación de las fuentes del trabajo. (MARTÍ, 2001e, p.294).

Assim, além de reafirmar a tarefa por cumprir, a independência cubana, José Martí demonstra a participação ativa das imigrações cubanas. Os zapatistas, no entanto, vão fazendo o convite às diferentes frentes, organizações e movimentos para se integrarem a uma campanha nacional, mostrando outra forma de fazer política, ampliando, assim, ainda mais os setores interessados no diálogo. Na Sexta Declaração da Selva Lacandona, este movimento de aproximação está bem evidenciado quando dizem:

[...] invitamos a las organizaciones políticas y sociales de izquierda que no tengan registro, y a las personas que se reivindicuen de izquierda que no pertenezcan a los partidos políticos con registro, a reunirnos en tiempo, lugar y modo que les propondremos en su oportunidad, para organizar una campaña nacional, visitando todos los rincones posibles de nuestra patria, para escuchar y organizar la palabra de nuestro pueblo. Entonces es como una campaña, pero muy otra porque no es electoral [...] invitamos a los indígenas, obreros, campesinos, maestros, estudiantes, amas de casa, colonos, pequeños propietarios, pequeños comerciantes [...] para que, de manera individual o colectiva participen directamente de otra forma de hacer

política, de un programa de lucha nacional y de izquierda, y por una nueva Constitución. (CCRI-CG do EZLN, 2005, s. p.).

Assim, as duas experiências vão nos mostrando um que fazer pedagógico-político em que há ação, construção e reinvenção da sociedade, mas sobretudo da educação dos ‘de baixo’.

6.2 Pedagogia Latino-Americana: entre muitos espaços, o da insurgência

Após esta discussão sobre a experiência e a organização com interfaces com a educação popular e, algumas características do zapatismo e de José Martí, trazemos as relações entre a resistência, as muitas pedagogias latino-americanas e a insurgência como princípio educativo.

Reafirmamos nossa visão de que não existe uma Pedagogia Latino-Americana sistematizada, oficial, teórica e metodologicamente constituída como geralmente se espera das ciências, mas existem várias pedagogias que surgem das nossas experiências, muitas das quais já citamos. Não se trata aqui de “fundar qualquer pedagogia em nome de”, mas de *refletir sobre* e valorizar as práticas educativas latino-americanas a partir destas muitas pedagogias. Esta Pedagogia Latino-Americana estaria inscrita nas experiências dos movimentos sociais e populares com motivações radicalmente transformadoras do mundo. Assim, resta-nos construir posições que caracterizem esta dimensão radicalizada/revolucionária da *Nossa Pedagogia*¹³⁷ que está diretamente relacionada ao problema de pesquisa. Para isto, discutimos a *resistência* e a *insurgência*, a segunda como um princípio educativo, porém ambas como partes de um mesmo processo de construção de uma Pedagogia Revolucionária ou Radicalizada.

O livro *Mundialización de las resistências: estado de las luchas 2004*, organizado pelo Fórum Mundial de Alternativas (FMA) – Centro de Investigação, é parte de um projeto que consiste em registrar as lutas sociais que vêm ocorrendo nos cinco continentes. Para além da questão espacial (traça um verdadeiro “Atlas da Resistência”), o livro apresenta as

¹³⁷ Referência às pedagogias latino-americanas, de *nossa América*.

finalidades das mobilizações e o estado da resistência dos grupos sociais, a dinâmica das “convergências por Outro Mundo” e os desafios estratégicos. Este “estado de lutas” é conformado, segundo os organizadores Amin e Houtart (2004), cada vez mais numa perspectiva geral: a oposição contra o neoliberalismo e contra a hegemonia mundial do capitalismo, tal como realizado no Fórum Social Mundial.

Os autores propõem que, para compreendermos a dinâmica dos conflitos sociais, é preciso analisar algumas dimensões das sociedades nacionais, tais como as mudanças nas estruturas sociais e econômicas resultantes do tipo de modernização adotada pelas elites, o modo de pôr em prática as políticas e o impacto destas políticas sobre diferentes grupos sociais (AMIN; HOUTART, 2004). Nestas condições o “mapa das resistências” vai tomando as suas formas, além de considerar que existem muitas pessoas dispostas a resistir e/ou se manter num “estado de luta”. As frentes ou reivindicações são as mais variadas possíveis. Podemos citar algumas delas, principalmente as lutas localizadas na América Latina, como a defesa do meio ambiente e do uso de recursos naturais (florestas, bosques, água, minerais, fontes de energia e hidrocarbonetos); a defesa dos direitos indígenas; a luta camponesa por Reforma Agrária; a defesa dos serviços públicos diante das ameaças de privatizações; a defesa dos direitos da mulher frente ao mundo patriarcal e contra a violência sexista; as lutas contra as imposições e sanções dos organismos internacionais (FMI, BM, BID, OMC, OIT, EU, G8¹³⁸, etc.); a defesa do emprego e direitos trabalhistas; a luta por educação, que inclui a busca de alfabetização, a defesa da escola pública gratuita e de qualidade, além de melhores salários e a garantia de direitos aos professores¹³⁹. Na compreensão do FMA,

¹³⁸ Respectivamente: Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento, Organização Mundial do Comércio, Organização Internacional do Trabalho, União Européia e Grupos dos 8 Países, etc.

¹³⁹ Outras lutas ou movimentos sociais também estão relacionados nos artigos da FMA, sendo recorrentes em vários continentes. Para citar mais algumas destas resistências: a luta contra os centros de retenção (exilados); a defesa do território nacional; a prática da Economia Solidária como alternativa à economia globalizada; os diferentes movimentos de juventude; a luta pela aquisição de Direitos Políticos e a busca por Reformas Democráticas, em alguns países que sofrem a intervenção imperialista; como alternativa, a implementação de sistemas de cooperativas; a proliferação das Organizações Não-Governamentais (*aqui, cabe só uma ressalva quanto ao seu papel: na maioria das vezes as ONGs tendem a contribuir para a desresponsabilização do Estado no que diz respeito à realização de serviços públicos*); a organização das cooperativas de crédito em oposição aos bancos privados; lutas e mobilizações contra o pagamento da dívida externa; pelo respeito à diversidade étnica e religiosa; a defesa da Saúde Pública; mobilizações pela paz e a justiça social; mobilizações contra o neoliberalismo, o capitalismo global, o imperialismo, a globalização; luta contra o terrorismo; luta pela autodeterminação, soberania e independência dos povos; a organização de Centros de Estudos e Pesquisa independentes; a realização dos vários Fóruns Sociais Mundiais (continentais e regionais); a reivindicação dos

estas resistências ante a mundialização não atacam de imediato, nem quicá por muito tempo, mas constituem modestos esforços de cooperação popular na organização da vida cotidiana. (AMIN; HOUTART, 2004, p. 43).

Outros autores têm elaborado posições acerca da *resistência* conferindo-lhe uma característica bastante conservadora diante da sua possibilidade de enfrentamento do *status quo*, como, por exemplo, a de colocar-se repetidamente na oposição e “[...] assumir a permanência em face de um obstáculo ou força contrária”¹⁴⁰, oferecendo-lhe uma posição de subserviência que correlaciona resistência-obediência segundo a condição em que

o cidadão pela obediência assegura a ordem, pela resistência assegura a liberdade. Os dois termos não seriam opostos, mas correlatos porque não há liberdade sem ordem e a ordem de nada vale sem a liberdade.¹⁴¹

Levamos em consideração que as definições políticas de *resistência* têm muito da herança histórico-política da Segunda Guerra Mundial, em que o termo designa movimentos de oposição passiva ou ativa contra a ocupação alemã e italiana, na Europa, e contra o totalitarismo nazi-fascista. De acordo com Nicola Matteucci (1993, p. 1.115), a resistência se refere mais a uma reação de defesa que a uma ofensiva, mais a uma oposição do que a uma revolução.

Retomando as idéias de Gramsci sobre hegemonia, podemos construir uma outra leitura da resistência. Se considerarmos que existe uma relação de conflito entre as idéias dominantes, cuja hegemonia não tem como ser total, e as idéias contra-hegemônicas que surgem como oposição e que estas são criadas através da luta política, no combate ideológico, a *resistência* deixa de ser um movimento só de reação de autodefesa e passa a ser uma ação ou política ofensiva. Aproxima-se muito mais de uma “desobediência civil” do que propriamente da obediência servil. De acordo com Henry David Thoreau, “todos os homens

direitos de cidadania e participação política; a luta dos movimento dos trabalhadores desempregados; a luta pela conquista e pela defesa dos direitos dos imigrantes; o movimento pelo respeito à livre orientação sexual, entre muitos outros espalhados pelo mundo.

¹⁴⁰ Dicionário Político: Centro de Estudos do Pensamento Político. (Consultado em maio de 2006; extraviado: informação da Biblioteca UNISINOS em março de 2007.).

¹⁴¹ Dicionário Político: Centro de Estudos do Pensamento Político. (Consultado em maio de 2006; extraviado: informação da Biblioteca UNISINOS em março de 2007.).

(sic) reconhecem o direito de revolução, isto é, o direito de recusar lealdade ao governo, e opor-lhe resistência, quando a sua tirania ou sua ineficiência tornam-se insuportáveis” (2007, p. 14). Para o autor, esta resistência confere às “pessoas de consciência” o tratamento de inimigos do Estado porque não se coloca na posição de subalternidade e de “instrumento útil”¹⁴².

As resistências são práticas que “contrariam alguns aspectos da ‘visão de mundo’ dominante”, porém não ignoramos que “a natureza contraditória da consciência de classe não pode ser eliminada (McNALLY, ap. WOOD, 1999, p. 45). Por isso mesmo é que destacamos a importância de a luta tomar dimensões mais radicalizadas na ação (para além das marchas dos “sem”, das mobilizações de Seattle, Gênova, Praga, Nice) para que ela seja *insurgente*.

Paulo Freire, Danilo Streck e Peter McLaren nos oferecem elementos para refletirmos sobre uma Pedagogia da Resistência. Segundo Paulo Freire (2000, p. 41), “a acomodação é a expressão da desistência da luta pela mudança. Falta a quem se acomoda, ou quem se acomoda fraqueja, a capacidade de resistir”. Na sua proposta, os sujeitos não só constatarem o que ocorre no mundo, como intervêm nele, ou, em outras palavras, podemos entender que a constatação não deve servir à adaptação ao sistema, mas sim deverá estar comprometida com a mudança. No entanto,

[...] as resistências – a orgânica e/ou a cultural – são *manhas* necessárias à sobrevivência física e cultural dos oprimidos. O sincretismo religioso afro-brasileiro expressa a resistência ou a manha com que a cultura africana escrava se defendia do poder hegemônico do colonizador branco [...] Não é na resignação mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos. (FREIRE, 2000, p. 87).

As condições precárias de vida às quais boa parte dos latino-americanos têm sido submetidos, muitas vezes em condições subhumanas, nestes 515 anos de Conquista da América fizeram com que, por necessidade, as *manhas* como tática de sobrevivência estivessem sempre presentes na sua história. Streck as denomina de uma *Pedagogia da Sobrevivência*, pois, de tão dura a realidade, a sobrevivência requer estratégias pedagógicas

¹⁴² José Martí recomenda – podemos observar isto no texto *Chantanquá: a Universidade do Povo* – que se leve para o campo, entre outros livros, o de Henry David Thoreau.

tão elaboradas ou mais que aquelas “que se encontram nos manuais didáticos da pedagogia hegemônica”. Considera que

[é] uma pedagogia 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, 2006a, p. 279).

Além disto, de acordo com Streck, estas artimanhas criadas pelo povo vão sendo assimiladas por toda a sociedade e, não raro, acabam sendo validadas pela ciência normativa (2006a, p. 280). Neste caso, há uma naturalização de um comportamento ou de práticas que visam satisfazer necessidades básicas que requerem uma solução imediata. Estão distantes do compromisso da mudança. A história da América Latina também tem demonstrado algumas saídas. Aquelas que o autor considera como formas de sobrevivência também poderiam ser descritas como “forma de resistir à dominação” (STRECK, 2006a, p. 280). Porém, reforça que a diferença entre uma Pedagogia da Sobrevivência e uma Pedagogia da Resistência se encontra na intencionalidade da última. Segundo Streck (ibid., p. 280), “nesta lógica, toda a sobrevivência é certamente resistência, mas há resistências que se colocam em nível de lutas intencionadas e propositivas”. Neste campo, ele localiza José Martí, cuja “matriz pedagógica popular, se assim o quisermos, não se constrói pelo princípio da exclusão do diferente, mas pela radicalidade da afirmação do lugar de onde se fala [...] e pela politicidade da ação pedagógica, não reduzível à técnica” (ibid., p. 281). Na experiência zapatista, as mudanças no artigo 27 da Constituição Federal mexicana, que tratam especialmente das questões do uso da terra e dos recursos naturais, condenaram à morte as comunidades indígenas. Tal condição, segundo Gennari (2002), acelerou os tempos de rebeldia, fazendo com que se precipitasse a insurgência indígena, principalmente pelas condições materiais extremamente limitadas nas quais sobrevivem as comunidades rebeldes. Assim, a realização do *Já Basta* demonstra o momento em que a sobrevivência toma forma de intencionalidade e transforma-se em resistência ativa.

Para Peter McLaren, sobretudo tendo como referência uma abordagem crítica em relação às tendências pedagógicas pós-modernas, considera a resistência como um contrapeso

necessário a uma teoria lúdica¹⁴³. No *multiculturalismo crítico* se podem compreender as diferenças como contradições sociais dentro de totalidades opressoras (a social, a econômica, a política, a cultural, a ideológica) que podem ser desafiadas dentro de uma pedagogia da libertação. Logo,

[...] motivada por uma falta de oposição à exploração capitalista promovida pelas políticas neoliberais em todo o mundo, a educação multicultural continua a minar suas possibilidades mais emancipatórias ao promover [...] reivindicações pela diversidade politicamente “vazias” – reivindicações por diversidade realizadas num isolamento anti-séptico de um questionamento do centro do capitalismo. (McLAREN, 2001b, p. 181).

McLaren admite, assim, a insuficiência ou os limites das contribuições do pós-modernismo de resistência em favor de uma Pedagogia Revolucionária, baseada na luta de classes¹⁴⁴, que é objeto central da disputa capitalista, como essencial para se criar solidariedades políticas cada vez mais amplas no duro movimento do capitalismo global. Para ele,

[a] exploração não é somente um processo lingüístico – ela tem, objetivamente, lugar nas entranhas das contradições cotidianas que expulsam as relações de igualdade [...] e eu não acredito que a resistência dos trabalhadores tenha de ser consciente para que a exploração aconteça [...] não acredito que a hegemonia seja puramente um esquema articulatório, mas um processo político-ideológico que está baseada nas relações de classe [...] existe hoje a necessidade da luta de classes. É uma necessidade concreta. (McLAREN, 2002, s. p.).

Algumas de suas entrevistas e artigos, sobretudo a partir de 2001, trazem a crítica ao capitalismo e ao imperialismo, a importância dos movimentos anticapitalistas e antiglobalização contra a fragmentação sustentada pela academia, em que as

[...] políticas de identidade e o pluralismo deixam de levar em conta o fato de que a diversidade e a diferença são autorizadas a proliferarem e a florescerem desde que permaneçam dentro das formas dominantes dos arranjos sociais capitalistas, incluindo os arranjos de propriedade hierárquicos [...]. (McLAREN, 2001b, p. 182)

¹⁴³ Baseada no debate sobre a localização do poder no discurso e na “representação”, e não nas relações sociais.

¹⁴⁴ Em sua formulação da Pedagogia Revolucionária, Peter McLaren compreende por luta de classes a relação social que existe entre o trabalho e o capital (2002, s. p.).

Como consequência destas reflexões, McLaren reivindica que um forte movimento anticapitalista ande em direção a um novo internacionalismo que se estenda por todo Estado-Nação. Para isto recupera os clássicos marxistas. Na sua proposta, o projeto pedagógico revolucionário deve ligar a teoria da educação a um projeto político que ataque com dureza a globalização capitalista e o imperialismo, onde a educação cumpra um papel fundamental na organização de novas formas de trabalho não-alienado, destruindo as relações sociais do capital vigente (McLAREN, 2001b, p. 179). Sendo assim,

[a] questão como educadoras e educadores revolucionários que somos é a seguinte: ajudamos o capital a achar seu caminho na crise ou ajudamos os/as estudantes a encontrar seu caminho para se libertarem do capital? (McLAREN, 2002, p. 14).

Observando as condições conjunturais da América Latina na atualidade, consideramos os movimentos sociais e populares como espaços privilegiados para a construção desta Pedagogia Revolucionária. Assim, por entender que a educação formal, devido às suas características conservadoras e disciplinadoras¹⁴⁵, tende a não concordar com a *insurgência* como um princípio educativo¹⁴⁶, colocamos em questão a realização de uma pedagogia mais radicalizada, a partir das experiências do movimento indígena de Chiapas, no México atual, e do movimento de independência política de Cuba, através dos ideais e do compromisso político de José Martí.

Tratando a *insurgência* como princípio educativo, atribuímos a ela um significado e um valor que a constituem como fundamento do processo de uma Pedagogia Latino-Americana. No texto *Práticas educativas e movimentos sociais na América Latina: aprender nas fronteiras*, Streck (2006b) identifica a *insurgência* como um princípio pedagógico no qual

¹⁴⁵ STRECK, Danilo R. *Práticas educativas e movimentos sociais na América Latina: aprender nas fronteiras. Série Estudos: Periódico do Mestrado em Educação da UCB, Campo Grande: UCB, n. 22, p. 99-112, jul./dez. 2006b.* Conforme Streck, a *insurgência como um princípio pedagógico* a partir dos movimentos sociais é “um tema difícil para a educação formal uma vez que a escola institui-se basicamente como uma força conservadora e disciplinadora na sociedade moderna” (2006b, p. 107-108).

¹⁴⁶ “É preciso imaginar uma *pedagogia insurgente* (De Lissovay) que vá abandonar solidariedades implícitas entre o/a professor/a profissional e os regimes de escolarização. O/A educador/a antiimperialista tem de desenvolver a capacidade para uma negatividade radical contra uma arquitetura de violência que busca não só restringir a possibilidade de conscientização, mas *apagá-la* mediante a eliminação de toda e qualquer mobilidade (ideológica, pedagógica, cultural) na sala de aula.” (McLAREN; DE LISSOVAY, 2004, p. 91).

os movimentos sociais traduzem a insatisfação dos seus grupos com a realidade social existente; por isso mesmo, teriam a força de trazer as mudanças.

Trata-se da insurgência no sentido de recuperar ou criar a possibilidade de dizer a sua palavra, de fazer com que a revolta e a indignação contra as condições opressivas se transformem numa força potencializadora de mudanças. (2006b, p. 108).

O educativo na insurgência acontece quando os conflitos se explicitam de tal forma que geram mudanças no conhecimento, nas idéias, no comportamento e nas práticas. O saber adquirido e modificado não teria um fim em si mesmo, mas tomaria força e ação como um instrumento de luta (superação, amadurecimento do processo, da prática da leitura de mundo). Este princípio educativo poderá ser compreendido como a prática de uma “leitura de mundo” (conforme Paulo Freire, “ensinar a ler o mundo”) em vista de uma Pedagogia Latino-Americana radicalizada.

Andreola (2003, p. 21), em *Ética e solidariedade planetária*¹⁴⁷, entende que a discussão de “princípios éticos” continua fazendo sentido e que estes devem “ser entendidos como exigências que surgem, que emergem, que nascem da existência [...] evitando o falso dualismo essência/existência.” Propõe, portanto, o resgate da etimologia de “princípio”, certamente não em sua relação temporal, de *começo*, “mas sim de origem, o que origina, o que dá origem ou que explica a origem (arqueologia)”. É nesta perspectiva que concebemos o *princípio educativo*, como algo que surge da nossa própria existência, como um ideal que se concretiza em processos e atos que podem ser propagados por toda a sociedade.

Outra perspectiva a respeito do princípio educativo, porém não contraditória à abordagem de Andreola, encontra-se na discussão que Roseli Caldart (s. d.) faz a partir da experiência do MST. Segundo a autora, a sua reflexão acontece em três eixos: o primeiro diz respeito ao tempo atual, que ela considera particularmente sensível para as práticas educativas ligadas aos processos de transformação social e recuperação da dignidade humana; o segundo

¹⁴⁷ ANDREOLA, Balduino Antônio. *Ética e solidariedade planetária* In: ANDREOLA, Balduino Antônio; VECHIA, Agostinho Mário (org.). *Ética: diversidade e diálogo na produção de referências para a educação*. Pelotas: Seiva, 2003, p.17-38.

se refere ao papel ativo das lutas sociais, dos movimentos e organizações na formação destas sensibilidades e de seu formato; e, por último, as práticas e as reflexões como a formação dos seus sujeitos¹⁴⁸, neste movimento camponês. Considera, portanto, a

[...] necessidade, política e pedagógica, de pensarmos o movimento social como uma das matrizes pedagógicas fundamentais na reflexão de um projeto educativo que se contraponha aos processos de exclusão e desigualdade social, e que ajude a reconstruir a perspectiva histórica e a utopia coletiva de uma sociedade com justiça social e trabalho para todos. (CALDART, s. d.).

Logo, a autora considera que o princípio educativo encontra-se no movimento, “no transformar-se transformando, a terra, as pessoas, a história, a própria pedagogia, sendo esta raiz e o formato fundamental da identidade pedagógica do próprio MST” (CALDART, s. d.).

Assim, como princípio educativo entendemos a relação entre o sentido de *origem* e o *movimento da transformação*. A insurgência pode nos oferecer uma base, no caminho da luta e nas suas diversas dimensões¹⁴⁹, da formação educativa dos sujeitos envolvidos nestas experiências.

Conforme Boaventura de Souza Santos (2006), a globalização contra-hegemônica¹⁵⁰ se caracteriza por diferentes formas de resistência, como iniciativas populares de organizações locais, articuladas com redes de solidariedade transnacional. Esta é uma forma de reação contra a exclusão social, e a sua melhor expressão encontra-se no Fórum Social Mundial. Para o autor, contrariamente aos paradigmas ocidentais de orientação progressista, que na sua perspectiva incluem a revolução, o socialismo e a social-democracia, a globalização contra-

¹⁴⁸ Roseli Caldart busca compreender a relação entre a dinâmica da luta pela terra e pela Reforma Agrária, em que os trabalhadores e trabalhadoras sem terra se fazem sujeitos de seus processos educativos que incluem a escola. Assim, trata da Pedagogia do Movimento Sem Terra e da educação como formação humana, da escola e do movimento formando sujeitos.

¹⁴⁹ Entre elas, podemos citar a resistência, a rebeldia, a autonomia, a dignidade, entre outras já discutidas na caracterização do movimento independentista conduzido por José Martí, em Cuba, e no processo de organização da resistência indígena de Chiapas, com os zapatistas.

¹⁵⁰ Boaventura de Sousa Santos entende por globalização conjuntos de relações sociais que, na medida em que se transformam, a globalização é igualmente transformada e transformam igualmente a globalização]. “Existem, portanto, globalizações, e deveríamos usar este termo apenas no plural. [...] estas envolvem inevitavelmente conflitos e, portanto, vencedores e vencidos” (2006, p. 194-195).

hegemônica estaria envolvida tanto numa política de igualdade como de diferença. Assim, dentro do que ele chama de “sociologia das ausências”¹⁵¹, “torna possível que os oprimidos assumam a sua experiência da inexperiência dos opressores e que, com base nisso, logrem um conhecimento mais esclarecido dos mecanismos mais profundos da dominação e uma capacidade acrescida para lutar contra eles” (SANTOS, 2006, p. 198). Existe, porém, dentro da globalização contra-hegemônica, um cosmopolitismo subalterno e insurgente que, pelo contrário, se refere

[...] à aspiração por parte dos grupos oprimidos de organizarem a sua resistência e consolidarem as suas coligações à mesma escala em que a opressão crescentemente ocorre, ou seja, à escala global. Mas [...] é distinto do cosmopolitismo invocado por Marx [...] Para além da classe operária descrita por Marx, o cosmopolitismo subalterno e insurgente inclui grupos sociais que são vítimas da exclusão social não diretamente classista [...]. (SANTOS, 2006, p. 439).

Peter McLaren concorda com a questão colocada por Santos de que nem todas as lutas são lutas de classe, porém considera que todas as lutas podem ser compreendidas em relação, ou seja, na emancipação dos seres humanos da escassez da liberdade. Surgidas com a desorganização do capitalismo, as “diferenças” são politizadas nos conflitos sociais e históricos, em vez de serem interpretadas como “contingências textuais”¹⁵². De acordo com McLaren (*Pedagogia crítica*), os educadores devem afirmar os conhecimentos sóciopolíticos e os posicionamentos éticos “locais” de seus alunos, porém o conceito de totalidade não deve ser abandonado.

¹⁵¹ Na “sociologia das ausências” aparece como fundamental a noção de que a experiência social é feita de inexperiência social (SANTOS, 2006, p. 197) dos opressores. Cabe lembrar que a perspectiva teórica que abarca a categoria da *experiência*, em nosso estudo, parte das concepções de E. P. Thompson de que a experiência produzida no seio da luta de classes compreendida como sentimento e cultura, mas sobretudo é uma experiência refletida.

¹⁵² Não se tem a intenção de fazer comparativos entre os autores, apenas identificar em McLaren uma determinada radicalidade, na relação com a luta de classes, contra o esvaziamento político destas lutas. Sobre esta questão, Santos (2006) traz a reflexão sobre uma característica negativa da globalização contra-hegemônica, que “é a prevalência das teorias da separação sobre as teorias da união na concepção das relações entre movimentos, associações, campanhas e iniciativas. Empenhada como está em mantê-los separados e mutuamente inteligíveis, só a lógica da globalização hegemônica tem sido, de fato, credivelmente global. Por essa razão, a idéia de uma globalização contra-hegemônica tem uma forte componente utópica, e seu sentido pleno só pode ser apreendido mediante procedimentos indiretos [...] a sociologia das ausências e a teoria da tradução” (2006, p. 197), além de um terceiro procedimento que o autor denomina de *práticas de manifesto*.

Para Retamar (2006), por exemplo, a insurgência da América Latina está relacionada a três “comunidades marginadas em distintas condiciones, aunque de ellas, inevitablemente, se haya escrito a partir de 1492” (p. 71), ou seja, está relacionada com a questão indígena, com os escravos negros e as mulheres. Já para Hammond (1998), quando discute a experiência de Educação Popular na guerrilha em El Salvador, da década de 1980, a insurgência está relacionada ao método de alfabetização proposto por Paulo Freire.

Próxima da *resistência*, porém diferente dela, a *insurgência* pode ser identificada como um preâmbulo para a revolução. Ela é considerada, a partir dos referenciais da Revolução Francesa, de acordo com o *Dicionário de política*¹⁵³, um movimento generalizado contra o poder dominante que tende a coincidir com as manifestações de massa. Segundo Gian Mario Bravo, no mesmo Dicionário, no verbete *insurgere*¹⁵⁴ (o mais próximo de insurgência encontrado), a insurgência é um movimento contra a opressão do povo em defesa da libertação geral, conduzida “de baixo para cima”, com finalidades políticas e sociais bem definidas. Logo, em seguida este “estado” é superado pela organização concreta da revolução, que constitui o fim da insurreição. Neste sentido, a insurgência, aqui, é tratada como uma forma de luta.

Considerando a possibilidade de a insurgência ser um princípio educativo, além da sua referência anticapitalista e antiimperialista, vemos na *organização* um suporte necessário para a sua realização. Sendo assim, qualificamos a insurgência como processo político/pedagógico/organizativo, que deve estar no horizonte da resistência. A partir disto é que *resistência* e *insurgência* poderão ser parte do mesmo processo.

Nos capítulos anteriores pudemos observar que as duas experiências analisadas fizeram a opção pela luta armada, assim como também fizeram um movimento tático usando a palavra como instrumento de luta. No movimento de independência de Cuba, idealizada e

¹⁵³ BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de política*. Brasília: UNB, 1993. v. 1, p. 1.114-1.116.

¹⁵⁴ De acordo com Bravo (2000), o termo insurreição deriva do latim *insurgere* (levantar-se contra), que no passado tinha um caráter legalista, ou seja, era um direito de se colocar contra “os usurpadores que se apossavam do poder pela força ou pela fraude. Com a Revolução Francesa, assumiu o sentido moderno de movimento contra a opressão do povo em prol da libertação geral” (p. 631) com fins políticos.

dirigida por José Martí¹⁵⁵, em boa parte do seu caminho revolucionário prevaleceu o uso da palavra escrita e falada. Este era comum ao cubano, considerando todas as suas atividades profissionais. A opção do uso das armas se colocou quando as possibilidades de mudanças através da institucionalidade se esgotaram e melhores condições conjunturais se estabeleceram. Estava, portanto, encaminhado o levante popular com raízes no próprio país e no exterior. Já no movimento indígena de Chiapas, para os zapatistas¹⁵⁶, a insurgência se apresentou como uma forma de luta bem definida, conforme a combinação da herança guerrilheira com as pautas indígenas. Porém, com o levante, a sociedade reagiu exigindo a deposição de armas, convidando governo e os insurgentes ao diálogo. Em seguida, a palavra ou o silêncio se constituíram no principal instrumento da luta de resistência indígena.

Assim, qual a relevância de retomarmos estas questões? Trata-se de identificar que a insurgência, se considerada exclusivamente uma forma de luta, não poderá corresponder aos propósitos de um princípio educativo, pelo menos não da forma como a estamos percebendo. Conforme Gian Mario Bravo¹⁵⁷, a insurreição tem como característica que a distingue das outras formas de luta sua limitada duração temporal, ou seja, logo é superada pela efetivação da revolução, caso contrário, ela acabaria por ter um fim em si mesma. Desta forma, tenderia a coincidir mais com manifestações de massa. A experiência martiana foi interrompida com sua morte em combate, a partir do momento em que consideramos que o projeto de sociedade e de educação não puderam ser levados adiante no processo revolucionário, acabando por consolidar uma dependência cubana em relação aos Estados Unidos. Na experiência zapatista, os primeiros 15 dias foram de intenso embate entre indígenas e o exército federal, porém a forma de luta se modificou, tomando outros contornos. Estas considerações, no entanto, não contradizem a caracterização destes movimentos como insurgentes. Por certo, ambos são revolucionários, opondo-se frontalmente às opressões, objetivando transformações radicais da sociedade em que viviam. Mas, acima de tudo, não se

¹⁵⁵ Sabemos da presença da vertente militarista da revolução, da qual fizeram parte os generais Antonio Maceo e Máximo Gómez, porém a “última tentativa” de insurgência armada foi, em boa parte, organizada por José Martí, conforme apresentamos no *capítulo 4: José Martí e a Educação Libertadora*.

¹⁵⁶ No *capítulo 5: Movimento Indígena de Chiapas e a Educação Autônoma* apresentamos o processo de “indigenização” pelo qual o movimento passou, ou seja, abandonando uma orientação de vanguarda revolucionária em favor de uma herança ancestral indígena.

¹⁵⁷ BRAVO, Gian Mario. Insurreição. In: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de política*. 5. ed. Brasília: UNB, 2000. v. 1, p. 631-632.

contradizem se considerarmos que a perspectiva sob a qual estamos tratando estas duas experiências dialoga com um caráter permanente da rebeldia¹⁵⁸. Esta rebeldia que deve ser conduzida cotidianamente, com um programa (demandas e pautas de lutas) específico para a transição para a sociedade que se deseja. Neste sentido, nem José Martí nem os zapatistas deixaram de ter a revolução como estratégia. Em Cuba, 64 anos depois, o programa independentista martiano e seus ideais embasaram a luta da revolução de Guevara e Fidel (1959) na ilha. No México, os ideais de Emiliano Zapata, seguem com a luta dos novos zapatistas que (re)inventam formas e diálogos para agregar força à revolução.

Em *Educação como prática para a liberdade*, Paulo Freire (1996b) nos ajuda a construir os caminhos da insurgência como princípio educativo. Para o autor, faz-se necessária, numa sociedade em transição, uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política, uma vez que em “tempos de alterações profundas”, as transformações tendem a levar, cada vez mais, o povo à *emersão*. Isto não significa, de acordo com Freire, “encarar, ingenuamente, a educação adequada ao tempo de transição como algo milagroso, que por si fizesse” as mudanças necessárias à passagem de uma sociedade a outra. Discutindo especificamente as condições da sociedade brasileira, Freire fala da combinação entre a transitividade da consciência e o fenômeno de rebelião. Esta combinação é pertinente para compreendermos a insurgência como princípio educativo, dado seu caráter de permanência, como discutimos anteriormente. Segundo Freire,

[...] a rebelião se manifesta por um conjunto de disposições mentais, ativistas, nascidas dos novos estímulos, característicos da sociedade em aprendizado da “abertura”. A emersão um tanto brusca feita pelo povo do seu estado anterior de imersão, em que não realizara experiências de participação, deixa-o mais ou menos atônito diante das novas experiências a que é levado: as da participação. A rebelião é fartamente ingênua e, por isso, carregada de teor emocional. Daí a necessidade de ser transformada em inserção. (FREIRE, 1996b, p. 99-100).

Em outras palavras: esta rebeldia, porque a rebelião é o ato, deve ser educada para que não se torne um fim em si mesma. A experiência modificada, então, produziria mudança de atitude, passando de ingênua à crítica.

¹⁵⁸ Vemos, portanto, um diálogo entre as experiências martiana e zapatista com a teoria da Revolução Permanente de Leon Trotsky, considerando que neste processo haveria de ter reivindicações transitórias cujo sentido é dirigir-se contra e cada vez mais aberta e resolutivamente contra as bases dominantes.

Por certo, estes são caminhos; não existem posições conclusivas sobre seu aporte dentro da pesquisa, mas no momento parecem corresponder às necessidades teóricas colocadas.

7 CONCLUSÃO

Não é na resignação, mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos. (FREIRE, 2000, p.87).

Os rebeldes caminham sim durante a noite da História, mas para chegar ao amanhã. As sombras não os inibem para fazer algo agora, no aqui de sua geografia. Os rebeldes não tratam de emendar a tela ou reescrever a História para que mudem as palavras e a divisão da geografia, simplesmente procuram um novo mapa para que haja espaço para todas as palavras. (MARCOS, 2004q, s. p.).

Nada espera o povo cubano da revolução que a revolução não lhe possa dar. Se nas sombras entrasse em alianças, com os humildes ou com os soberbos, a revolução seria criminosa e indigna de que morrêssemos por ela [...] essa esperança, justa e serena, é a alma da revolução [...] com fidelidade à alma rebelde e esperançosa que a inspira [...]. (MARTÍ, 2006b, p. 232-233).

Ao longo da realização da pesquisa *Educação Popular em José Martí e no Movimento Indígena de Chiapas: a insurgência como princípio educativo da Pedagogia Latino-Americana* fomos percebendo alguns encontros e outros desencontros entre a experiência de libertação nacional cubana e a experiência zapatista, também de libertação nacional. Mesmo que o “conteúdo manifesto” das análises dos textos nos indique o caminho para a “liberdade” como termo (e fim) de aproximação entre eles, vemos que esta é uma relação um tanto quanto complexa, mas rica em expectativas e em possibilidades. Assim, não por acaso, no *capítulo 2: Metodologia*, propusemos um diálogo entre José Martí, o movimento indígena de Chiapas e Paulo Freire. Queríamos discutir, através de seus olhares, a conexão entre a História e a Educação, pressupondo seus compromissos com a humanidade, com a dinâmica da vida e a possibilidade de transformação da realidade. Ressaltamos que, ainda, tanto a história como a educação possuem posicionamentos, também políticos, mesmo que rotulados e vendidos como quem anuncia: “aqui existe neutralidade”. Logo, optamos por compreender os espaços dos movimentos sociais como “um campo aberto de possibilidades”. Compreendemos, portanto, que a luta por libertação nacional não poderá ser um fim em si mesma, pois, abrindo-se às possibilidades, ela nos permite olhar para além do imediato; daí a valorização do vanguardismo martiano, da rebeldia zapatista e da boniteza freireana. As epígrafes deste momento de (in)conclusão nos sugerem o seguinte: primeiro, que as pessoas se fazem sujeitos ou se transformam durante o caminho, no movimento da luta e não na acomodação; segundo, que os caminhos e os movimentos existem tão decididos a lutar quanto a história dominante

em silenciar os “de baixo”, porque se acredita na possibilidade do amanhã ser diferente, melhor e justo; porque se caminha para que o amanhã chegue logo e, então, se ouçam muitas vozes, para resgatarmos a polifonia da filosofia martiana e “o mundo onde caibam muitos mundos” dos zapatistas; terceiro, que a revolução não abandona os que alimentam a alma de esperança e de rebeldia. Assim, a insurgência como um princípio educativo diz que há de se educar a rebeldia para que tome dimensões revolucionárias (FREIRE, 2000).

O foco de nossa pesquisa, num primeiro momento, carregava uma obviedade intrigante. Ao anunciar *a insurgência como um princípio educativo da pedagogia latino-americana*, a partir das experiências de José Martí e do movimento indígena de Chiapas, subentendia-se que, por serem dois movimentos sociais com forte expressão política na luta armada como forma de contestação, a insurgência poderia ser compreendida de imediato como princípio educativo. Logo, tratamos de compreendê-los para além de forma luta, buscando diálogos no percurso de cada uma das experiências entre a educação e o exercício da insurgência. Assim, como pode a insurgência ser um princípio educativo?

Nas muitas pontas do *iceberg*, como pudemos observar no *capítulo 3*, existem algumas aproximações e distanciamentos entre a experiência de José Martí e a dos zapatistas. Cabe lembrar que o presente estudo não teve como objetivo trazer, a todo momento, estas relações. No entanto, estas reflexões, em alguns momentos desta dissertação, explicitaram a atualidade do pensamento do revolucionário cubano José Martí, bem como apresentaram a proposta político-pedagógica do original movimento indígena de Chiapas, no México, em especial dos zapatistas, revelando a força da ancestralidade maia nas lutas nestes tempos de globalização. E, na medida do possível, fomos fazendo alguns diálogos com Freire, especialmente sobre o futuro como possibilidade, e contra o discurso de apassivamento da ideologia dominante “que decreta a morte da História [...] que, despolitizando a educação, a reduz em puro treinamento” (FREIRE, 2000, p. 115).

De acordo com a abordagem que efetivamos nesta pesquisa, podemos sugerir que o movimento de independência da Ilha de Cuba dependeu mais de José Martí do que o movimento indígena de Chiapas depende do subcomandante Marcos. Aliás, esta observação nos fez apontar, na metodologia de pesquisa, certo cuidado em relação às possíveis

comparações. José Martí não conseguiu ver realizada a independência política de seu país diante do colonizador incoerente, a Espanha, mas suas idéias foram determinantes na condução da guerra, na construção de propostas, na conquista de “corações e mentes” para a insurgência dos expatriados e populares rebeldes na ilha. Na atualidade, o Subcomandante Marcos vem preparando seu “substituto” ou “segunda cabeça”, como ele mesmo o denomina, nas tarefas que lhe cabem no Exército Zapatista de Libertação Nacional. No entanto, a direção ou a coordenação da EZLN encontra-se nas mãos dos indígenas, com seus próprios instrumentos de construção de consensos, o que descaracteriza uma suposta dependência da figura de Marcos para a continuidade das lutas pelas pautas nacionais e contra a globalização neoliberal. Afinal, foi comum encontrarmos documentos do CCRI-CG do EZLN nos quais comandantes homens e comandantes mulheres anunciavam que por sua voz falava o comando do exército zapatista.

Uma aproximação importante entre um e o outro movimento se encontra na dignidade como uma base moral da luta zapatista, no México, e como base da prática política de Martí, em Cuba. Trata-se, conforme nossa compreensão, de uma dignidade que tem movido as lutas frontalmente contra as condições de desumanização, que, no reconhecimento dos sujeitos, lutando para a liberdade e na autonomia, buscam o respeito a ela.

Com as palavras “para todos tudo, para nós nada”, o EZLN reafirma que a sua luta não é pelo poder e que as armas só deixarão de ser empunhadas quando todos e todas conquistarem a liberdade, a democracia e a justiça. Para os zapatistas, o diálogo com a sociedade civil foi a maneira que encontraram para reiterar o caráter nacional de sua luta, respeito à sua histórica resistência maia e ter reconhecida a legitimidade de organização do exército revolucionário. Por outro lado, com as suas palavras “com todos e para todos”, José Martí selava seu compromisso político com a prática militante pela guerra inevitável, pela revolução da justiça e do reconhecimento das liberdades verdadeiras, que significava exigir da república ter por base “o caráter íntegro de cada um de seus filhos, o hábito de trabalhar com as suas mãos e de pensar por si próprio [...] ou a república não vale uma lágrima de nossas mulheres, nem uma só gota de sangue de nossos bravos” (MARTÍ, 2006h, p. 220). O cubano estava colocando como necessária a autonomia para a efetivação da independência completa de Cuba e da *Nossa América*.

As experiências, portanto, foram nos mostrando a possibilidade da realização de uma educação popular reinventada através das intencionalidades das lutas (STRECK, 2006) e das proposições que os movimentos sociais podem fazer à sociedade. É, sobretudo, uma educação popular em que o *saber* e o *fazer* encontram sentido no cotidiano. Frequentemente ouvimos alguns professores e professoras falarem que a educação deve “partir da realidade dos alunos e da alunas”. Esta afirmação não está equivocada, se procurarmos nela a radicalidade freirena. Porém a advertência que fazemos é de que, muitas vezes, o mergulho na “realidade” tem sido insuficiente para superar as contradições que a globalização capitalista tem nos apresentado. Entre elas está a questão de que não se trata de saber como agir contra, mas de pensar contra o capitalismo (WOOD, 1998). Seguindo as observações de Streck (2006) é que propomos, então, as relações entre as concepções de educação e de revolução martiana e zapatista com as suas propostas de sociedade. Se pudéssemos qualificar em poucas palavras esta relação entre as contribuições do zapatismo e a proposta de Martí, nos dias atuais, poderíamos dizer que se trata do encontro entre duas pontas do *iceberg*, ou seja, o encontro de novas e autênticas possibilidades (José Martí) com a ancestralidade da resistência (maia e zapatista), por mais contraditório que pareça na sua relação temporal.

As duas experiências nos apresentaram uma proposta educativa crítica, coerente com o seu tempo histórico, mas que tem presente, também, a dimensão das repercussões das práticas pedagógicas no interior do movimento e da sua relação com a sociedade e com o Estado. Os movimentos sociais, conforme Streck (2006), tendem a se posicionar mais contra o instituído; e, de fato, vemos nos zapatistas um afastamento consciente e ideológico das relações de poder do Estado, mais taxativamente do exercício do poder político pela via eleitoral. O seu autogoverno, que tem como princípio o “mandar obedecendo”, nada tem a ver com a homogeneidade dos que “mandam mandando”, que quer fazer todos, inclusive as muitas etnias indígenas, *iguais* no modelo de sociedade dominante. Diz Marcos que

[a]í está a homogeneidade, não temos todos as mesmas riquezas (e nem falar do fato de que poucos as possuem às custas de muitos outros), nem as mesmas oportunidades, mas temos sim o mesmo dono e a mesma vontade de obedecer a ele (que é outra forma de dizer “servi-lo”). Quando se faz uma comparação da sociedade com a família e se diz que deve haver regras para a convivência, se “esquece” que o problema são estas determinadas regras [...] quando a legalidade é quebrada pelos de cima se devem adequar as leis. Quando é quebrada pelos de

baixo, as leis devem ser aplicadas [...] para castigar seu descumprimento. (MARCOS, 2004q, s. p.).

Portanto, percebe-se a crítica dos zapatistas contra a produção de desigualdades na sociedade capitalista, que coloca os “de baixo” na posição de subserviência. Por outro lado, José Martí colocou-se a favor da tomada do poder, mesmo porque a sua luta tinha tais objetivos, pois Cuba deveria ser uma república. Neste sentido, cabe ressaltar a opção de Martí por aglutinar uma vanguarda revolucionária para conduzir o processo de independência e a constituição de um partido político com um programa definido, conquistando uma “capilaridade social” dentro e fora de Cuba. Não desejamos com isso fazer uma comparação grosseira, como se houvesse uma proposta correta ou errada, mas alertar que as estratégias dialogam com as dificuldades e os limites de seu tempo. No entanto, ambas as experiências trazem o aspecto formativo de suas ações para a sociedade, o que implica reconhecer na relação que os movimentos estabelecem com as comunidades ou grupos sociais uma troca e um diálogo importante. José Martí envolveu intensamente, no período mais próxima da investida armada em direção a Cuba, trabalhadores e trabalhadoras, expatriados de diferentes setores e categorias através dos clubes de emigrados, das Ligas e do Partido Revolucionário Cubano, nas discussões da causa independentista, das lutas seguintes e também de políticas necessárias para uma vida sadia para a nova república americana. Os zapatistas envolveram diretamente as comunidades indígenas e, através delas, transformaram radicalmente a sua forma de organização. Além disto, comprometeram (e continuam comprometendo) a sociedade civil a assumir tarefas verdadeiramente “úteis” e necessárias.

Assim, devolvem à sociedade algumas tarefas, e a principal delas é combater a acomodação. Neste sentido é possível pensarmos na educação popular em sintonia com o cotidiano, pois através dele poderá ser produzida uma experiência que explicita a insurgência como princípio educativo da pedagogia latino-americana¹⁵⁹. Seria, então, de fazer da incorporação das experiências dos “de baixo” a transição da participação ativa em uma participação mais consciente e criadora. Para os zapatistas, a prática tem um sentido ético e moral. De acordo com Marcos

¹⁵⁹ Para citar alguns daqueles “elementos” que andam muito próximos da insurgência: a esperança, a dignidade, a rebeldia, a autonomia e a resistência.

Nossa reflexão teórica enquanto zapatistas não costuma ser sobre nós mesmos, mas sim sobre a realidade na qual nos movemos [...] as respostas às perguntas sobre o zapatismo não estão em nossas reflexões e análises teóricas, mas sim em nossa prática. E, no nosso caso, a prática tem uma forte carga moral, ética. Ou seja, tentamos (nem sempre de forma acertada, claro) uma ação que não só esteja de acordo com uma análise teórica, como também e, sobretudo, de acordo com o que consideramos que é nosso dever. Tratamos de ser coerentes, sempre. Talvez por isso não somos pragmáticos (outra forma de dizer “uma prática sem teoria e sem princípios”). (MARCOS, 2004r, s. p.).

Isso corresponde, para Martí, a um forte compromisso com a criação, na qual “[...] fazer é a melhor maneira de dizer” (MARTÍ, 2006c, p.68). Em outras palavras, estamos dizendo que se trata de considerar que os oprimidos não sejam objetos, mas, pelo contrário, que a sua prática seja o ponto de partida. Para Roseli Caldart (s. d.), a “luta social é mais educativa ou tem um peso formador maior” na medida em que seus sujeitos conseguem entrar no movimento da história. Por isso tentamos apresentar nos *capítulos 4 e 5* o vínculo da educação martiana e da educação zapatista com as grandes questões sociais de cada tempo histórico. A autora sugere que os sujeitos se educam na participação direta nos movimentos sociais, o que implica educar um tipo específico de ser humano para “uma determinada postura diante da vida”. Assim, considerando a cosmovisão indígena, alicerçada na intersubjetividade, podemos dizer que os zapatistas se educam como zapatistas; revolucionários se educam como revolucionários. Neste caminho de aproximações e distanciamentos fomos desatando nós para um diálogo que pudesse nos oferecer contribuição na (re)construção deste campo da educação.

No *capítulo 4: José Martí e a Educação Libertadora*, destacamos a caracterização do pensamento político-pedagógico do independentista cubano. Esta caracterização foi feita a partir do diálogo entre vários autores, de diferentes áreas do conhecimento. Todos o localizaram numa perspectiva crítica e progressista. Esta orientação nos possibilitou identificar como síntese do pensamento martiano sua dimensão libertadora, radicalizada e crítica, porém fundada na unidade latino-americana como estratégia de luta, no seu anticolonialismo mobilizador e no antiimperialismo de resistência. O projeto de constituição de nossa América tem a ver com a defesa da soberania dos povos latino-americanos, a sua autenticidade criativa para a resolução de seus problemas e o desenvolvimento qualitativamente distinto dos Estados Unidos. Este “desenvolvimento qualitativamente distinto” em relação ao vizinho do norte significava transformações como a constituição de

novos e bons governantes para as novas repúblicas, o desenvolvimento técnico-científico, mas também significava transformações educacionais. Esta é uma característica muito presente em Martí: “para um mundo novo, uma educação nova”. Assim, para uma nova sociedade, eram necessários um homem novo e um governo novo, saído da realidade latino-americana. Para ele, conhecer é resolver, a partir das características e necessidades dos países da *nossa América*. Para isto eram necessárias universidades que ensinassem História da América Latina, porque esta é mais necessária aos nossos povos e à formação de “bons governantes”. José Martí propunha um bom nível educacional para todos, além da busca da harmonia social e a distribuição equitativa da riqueza como maneira de garantir a justiça social. Assim, Martí vinculou a luta imediata de libertação política de Cuba às grandes questões da humanidade de seu tempo.

No encaminhamento da insurgência como princípio educativo da pedagogia latino-americana, destacamos o papel orgânico de José Martí junto às massas. Ou seja, compreende-se que a partir de sua consciência crítica, a sua capacidade de organização das massas e a tão desejada unidade entre os países latino-americanos, sintetizada numa categoria social que, para o libertador cubano, é o mesmo que povo.

No *capítulo 5: Movimento Indígena de Chiapas e a Educação Autônoma* nos orientamos por três eixos: a busca da ancestralidade rebelde dos indígenas chiapanecos, as contradições que levaram os zapatistas ao levante de 01º de janeiro de 1994 e o momento seguinte, a deposição das armas de fogo para inaugurar a palavra, o diálogo com a sociedade civil, como arma principal. Para tanto, percorremos a luta zapatista desde a clandestinidade ao exercício de sua autonomia. Assim, como em José Martí, procuramos suas concepções de educação e de revolução. Porém, esta segunda não foi apresentada de forma mais explícita, mas está subsumida na sua prática. Os zapatistas não se pretendem vanguardas revolucionárias, tampouco reconhecem na sua prática a melhor forma ou um modelo para outras comunidades e outras lutas. Para os indígenas rebeldes, trata-se de fazer pequenas revoluções “para que a revolução seja possível”. Busca-se, então, a compreensão da força mobilizadora de mais de 500 anos de resistência indígena diante dos opressores. Encontramos na comunidade intersubjetiva uma relação profunda entre a sua cosmovisão e seu projeto de educação. Trata-se, portanto, de compreender as pessoas como sujeitos, sem distinção, pois

existe uma relação ativa entre os vários atores que participam de um mesmo fato. Enquanto sujeitos ativos ou sujeitos vivenciais, não existe outra possibilidade: todos são sujeitos. Esta visão de sociedade se confronta com a sociedade dominante, individualista, e que é composta por sujeitos e muitos objetos. A experiência zapatista se faz concreta no contexto sociopolítico que implica formas coletivas de organização, participação e tomada de decisões. Encontramos nos indígenas de Chiapas muitos traços desta herança ancestral, seja na realização das assembleias, na construção de consensos, no seu autogoverno ou no exercício de sua autonomia.

Já para debatermos as questões mais objetivas da insurgência zapatista, dialogamos com as seis declarações do Comitê Clandestino Revolucionário Indígena – Comando Geral do Exército Zapatista de Libertação Nacional. Depois da declaração de guerra dos indígenas chiapenecos ao Estado mexicano, pudemos observar, através destes documentos, os movimentos de denúncia da condição desumanizante a que se encontravam expostos e o anúncio de suas ações. Os zapatistas não só reconheciam a sua condição de excluídos, como também sabiam que a luta era tanto nacional como contra a globalização capitalista. Assim, a proposta zapatista dialoga com Freire por não aceitar a acomodação como determinante da História. Neste reconhecimento de “estar sendo” (despojado, explorado, expropriado, subjugado, entre outros predicados), a rebeldia zapatista caminhou a passos largos, nos últimos anos, contra o pragmatismo. Na declaração de guerra, os rebeldes indígenas convocaram os excluídos a organizarem a vida, pois todos são sujeitos contra esta História, lutando pelo atendimento das demandas básicas e formando um governo para a transição democrática. Diante dos fracassados diálogos com o governo federal mexicano para o reconhecimento dos direitos e da cultura indígena, os zapatistas passaram a colocar em prática, de forma unilateral, as reivindicações do movimento indígena, porque houve um tempo para pedir, outro para exigir e, agora, tratava-se de exercer. Assim, a organização de um sistema educativo próprio, com programa que reflete as necessidades das comunidades indígenas, foi se construindo, não sem antes também se reorganizar politicamente. Para isto foi necessário dissolver a Frente Zapatista de Libertação Nacional, que cumpria um papel de representação política das posições zapatistas para com a sociedade e o governo, assim como dissolver os Aguascalientes, espaços de encontros políticos e culturais do zapatismo, para a ampliação do número de municípios autônomos e a constituição das Juntas de Bom Governo.

O setor militar do zapatismo passou o controle político das comunidades para as mãos dos indígenas. Marcos fala sobre esta experiência:

Deve estar parecendo que não há nada a unir todos estes estados, mas acontece que, lá em baixo, há caminhos subterrâneos e histórias que nada sabem de divisões políticas. Nestas terras vivem mais de 20 milhões de mexicanos. E mais de meio milhão de indígenas constroem uma experiência que pode ensinar muito sobre o que seria um bom governo. Eu disse “constroem”? Bom, deveria ter dito “reconstroem”, porque é olhando para trás e pensando para diante que estes povos indígenas vinculam a resistência à autonomia [...] e a outras lutas. (MARCOS, 2004I, s. p.).

Assim, como em Martí, os zapatistas procuram a unidade na luta para levar adiante as suas demandas. É um movimento que foi capaz de aglutinar mais de 30 etnias na luta por Justiça, Liberdade e Dignidade olhando para a história nacional e da humanidade, para não temer as sombras da história oficial. Estes caminhos zapatistas vão nos mostrando algumas superações na sua forma de luta, que estamos compreendendo como parte de um processo de amadurecimento político que educa no interior de suas práticas e na relação com a sociedade civil. Este amadurecimento do pensamento e das práticas políticas está presente no processo de constituição do movimento indígena, no cotidiano dos municípios autônomos, nas reuniões, assembléias e consultas às comunidades e à sociedade civil, mas também na criação do Sistema de Educação Rebelde Autônomo Zapatista (SERAZ).

Por fim, discutimos a insurgência como um princípio educativo. Para tanto, retomamos o diálogo de aproximação e de distanciamento entre as duas experiências pesquisadas. Recuperando a idéia de que a insurgência, exclusivamente como forma de luta, não poderá responder ao foco de pesquisa, fazemos a seguinte observação: José Martí e o movimento indígena de Chiapas têm na luta armada um meio para alcançar os objetivos de libertação nacional e a palavra como uma arma indispensável. Duas experiências, cada qual à sua maneira e em tempos distintos, as colocaram em uso.

Em José Martí as palavras prevaleceram como principal forma de luta na maior parte do processo revolucionário, sendo que ele pegou em armas, apenas, no final de sua longa jornada pela libertação de Cuba. Devemos lembrar o envolvimento de José Martí na independência cubana ainda na juventude. Lembra o independentista cubano que

[é] sinal de força convidar as letras para que venham caminhar no rumo patriótico, de braços dados com a história, e assim, as duas serão mais bem vistas, pois parecem irmãs, e de braços dados com o estudo, que é pai prolífico, esposo sincero e amante generoso. É sinal de força, em suma, diante da obra gigantesca, esquecer o fervor pessoal e realizar a obra. (MARTÍ, 2006c, p. 68-69).

Martí sabia que as forças das armas eram necessárias para a luta imediata; daí a importância da construção de bases na educação diante das suas duas lutas. Já na experiência do movimento indígena de Chiapas, a arma permaneceu por mais de 10 anos como principal forma de luta. A palavra sempre esteve presente, nos diálogos e nos textos zapatistas dirigidos às comunidades indígenas, com todo o seu caráter clandestino, mas tomou outra dimensão ao se deparar com uma sociedade civil que não compreendia a necessidade da guerra com armas de fogo. Foi então que a palavra e o silêncio adquiriram dimensões estratégicas. No Movimento Indígena de Chiapas a luta ideológica no seio da sociedade global ganhou mais força do que a força das armas. Continuamos, então, seguindo as pistas do nosso foco de pesquisa: a insurgência como princípio educativo da pedagogia latino-americana, esta, por sua vez, compreendida como a combinação de várias pedagogias, ou ainda como a (re)criação a partir das que existem ou a partir de novas pedagogias que dialoguem com sua realidade.

Para compor as discussões da insurgência como princípio educativo recuperamos a relevância da categoria de experiência. Cabe lembrar que nas discussões realizadas a partir de José Martí e dos zapatistas, nos dois capítulos que antecedem o *capítulo 6: Educação Popular em José Martí e no Movimento Indígena de Chiapas: a insurgência como princípio educativo da pedagogia latino-americana*, articulamos as suas concepções sob esta perspectiva. Consideramos que a experiência existe a partir da “vida real”, constituindo algumas relações que poderão oferecer condições para a insurgência e para a intervenção em diferentes espaços de atuação do sujeito. É o que observamos no movimento indígena de Chiapas, quando seus integrantes reivindicaram a sua resistência ancestral como herança de sua forma de luta, bem como a atribuição de um caráter extremamente inovador à luta atual, dirigindo-a para além das pautas e demandas locais. As suas lutas tomam dimensões “intergalácticas”¹⁶⁰. A sua consideração nos remete ao vínculo das lutas zapatistas ao projeto anticapitalista e antiimperialista, assim como o projeto anticolonialista e antiimperialista martiano, existindo,

¹⁶⁰ Intergaláctico é um dos planos dos zapatistas para a defesa da humanidade, simplesmente.

portanto uma vinculação entre estas lutas com as grandes questões da humanidade, em seus tempos. Amin e Houtart (2004) apontam que as resistências poderão não se colocar sempre contra, no sentido de ação direta, a globalização, mas as consideram “modestos esforços de cooperação popular e de organização da vida”. Já Freire (1992) diz que a rebeldia, para que não tenha um fim em si mesma, precisa ser educada.

Buscamos em Andreola (2003) e em Caldart (s. d.) nossa compreensão de princípio educativo. Na perspectiva do primeiro autor, entende-se por princípio educativo as exigências que surgem, que emergem, que nascem da existência. Ele propõe, portanto, o resgate da etimologia de “princípio” no sentido daquilo que explica a origem (arqueologia). Para Caldart, o princípio educativo encontra-se no movimento do movimento, “no transformar-se transformando”. Embora a autora trate especificamente do MST, a sua proposta dialoga com as experiências pesquisadas porque valoriza a formação dos sujeitos no fazer movimento, no fazer as lutas; porque em suas lutas sociais combinam muitas outras lutas que, em nosso entendimento, devem ganhar outras proporções; assim como sua proposta confere ao movimento uma importância na organização da resistência, nos diferentes espaços do “viver-junto” (citamos: no caso dos zapatistas, nas comunidades, na sociedade civil, nas assembléias e consultas; no caso martiano, nas Ligas, nos Clubes, no partido político, nas reuniões, entre outros). Assim, como princípio educativo entendemos a relação entre o sentido de *origem* e o movimento *da e na transformação*. A insurgência pode nos oferecer condições para compreender que no caminho da luta os sujeitos envolvidos nestas experiências se (trans)formam. Além disto, qualificamos a insurgência como processo político/pedagógico/organizativo, que deve estar no horizonte da resistência. A partir disto é que *resistência* e *insurgência* poderão ser parte do mesmo processo. Estamos considerando que para a insurgência ser considerada princípio educativo, ela não poderá ser tratada como uma forma de luta. Uma rebeldia deve ser conduzida cotidianamente, com um programa (demandas e pautas de lutas) para a transição à sociedade que se deseja. Porque

[a]s massas não são revolucionárias em todo momento. Não se lançam em empresas revolucionárias mais que por necessidade, quando sua situação se faz insuportável, quando se transformam e rompem o círculo da submissão e subordinação durante uma crise revolucionária. Essas crises são inevitáveis periodicamente. (TROTSKY, p. 97, s. d.).

Por isso, quando propomos que a insurgência como um princípio educativo seja realizada na luta do cotidiano, com o seu caráter permanente, e que tenha dimensões para além das locais e imediatas, estamos propondo uma educação popular que se (re)inventa, se (re)constrói na dinâmica da sociedade, sobretudo a sociedade organizada cujas lutas não são neutras, mas são posicionadas e propositivas.

Por certo que, para fazermos todas estas considerações e todas as análises da experiência zapatista e martiana, tomamos como orientação toda uma perspectiva epistemológica que busca na relação da história com a educação a viabilidade de encontros entre o espaço da luta e o espaço da educação. E, mesmo com esta fundamentação, podemos ter consciência de alguns limites na argumentação, não por falta de “rigor científico”, mas naquilo que encontramos em nós mesmos como pessoas. Um de nossos limites talvez se encontre em não conseguirmos traduzir toda a boniteza e a esperança que o revolucionário cubano e os zapatistas expressam em suas cartas, em seus comunicados, em suas mensagens e em seus artigos. Assim como podemos cair em equívoco quanto ao verdadeiro exame da riqueza e profundidade das reflexões sobre as suas próprias experiências. Se for possível fazê-lo neste momento, recorreremos a Martí para expressar tais preocupações daquela que se encontra no papel de, também, pesquisadora. No quarto número da revista *La Edad de Oro* Martí publicou um texto chamado *Un paseo por la tierra de los anamitas*, já citado na dissertação, que começa contando a história de quatro hindus cegos que querem conhecer um elefante.

Cuentan un cuento de cuatro hindús ciegos, de allá del Indostán de Asia, que eran ciegos desde el nacer, y querían saber cómo era un elefante. “Vamos”, dijo uno, “adonde el elefante manso de la casa del rajá, que es príncipe generoso, y nos dejará saber cómo es”. Y a casa del príncipe se fueron, con su turbante blanco y su manto blanco; y oyeron en el camino rugir a la pantera y graznar al faisán de color de oro [...] Y así llegaron los cuatro ciegos al palacio del rajá, que era por fuera como un castillo, y por dentro como una caja de piedras preciosas, lleno todo de cojines y de colgaduras, y el techo bordado, y las paredes con florones de esmeraldas y zafirros, y las silas de marfil, y el trono de la rajá de marfil de oro. “Venimos, señor rajá, a que nos deje ver con nuestras manos, que son los ojos de los pobres ciegos, como es de figura un elefante manso.” “Los ciegos son santos”, dijo el rajá, “los hombres que se desean saber son santos: los hombres deben aprenderlo todo por si mismos, y no creer sin preguntar, ni hablar sin entender, ni pensar como esclavos lo que les mandan pensar otros: vayan los cuatro ciegos a ver con sus manos el elefante manso” [...] el secretario del rajá los llevó a donde el elefante manso estaba [...] cuando el secretario dijo “ahora!”, encima del elefante, que era de los pequeños y regordetes: uno se abrazó por una pata: el outro se le prendió a la trompa, y subía en

el aire y bajaba, sin quererla soltar: otro le sujetaba la cola: otro tenía agarrada un asa de la fuente del arroz y el maíz. “Ya sé”, decía el de la pata: “elelefante es alto y redondo, como una torre que se mueve”. “No es verdad!”, decía el de la trompa: “el elefante es largo, y acaba en pico, como un embudo de carne”. “Falso y muy falso”, decía el de la cola: “el elefante es de figura de anillo, y no se mueve”, decía el de asa de la fuente. (MARTÍ, 2001b, p.161-162).

Assim, nós somos pesquisadores e pesquisadoras que, por mais que tentemos, através do método, não caminhar como cegos, apresentamos pelo menos uma miopia¹⁶¹, uma saudável miopia que nos conduz à reflexão. E assim como os cegos hindus, mesmo que tenhamos esta vantagem do (des)foco, também podemos identificar o rugido da pantera e o grasnar do faisão, pois são eles os conteúdos manifestos das nossas análises, são aqueles que emergem dos documentos estudados no caminho da pesquisa. Acontece de, às vezes, assim como os hindus do conto martiano que não podem ver, perdermos por completo o foco. Nem sempre podemos ver, mesmo com a sensibilidade do tato, a riqueza do palácio que por fora parece antigo, mas que por dentro traz muita coisa bonita e também traz muitas contradições. De repente, nos vemos agarrando patas, rabos e orelhas de elefantes como se estivéssemos dizendo “a verdade”. É neste sentido que compartilhamos as angústias do caminho percorrido para chegar às (in)conclusões de nossa busca, a nossa desconfiança de não ter deixado para o leitor e a leitora outros “sentidos” aflorarem para além desta visão. Ou seja, deixar que se “saboreie Martí”, que se “cheire o zapatismo”, que se transpire a luta cotidiana, porque estamos falando de vida. Não gostaríamos que estas palavras caíssem em puro idealismo, pois temos clareza de que viver em comunidade, em resistência e na organização para a mudança exige muito das pessoas. Continuaría Martí a dizer que

[y] así son los hombres, que cada uno cree que solo que él piensa y vê es la verdad, y dice en verso y en prosa que no se debe creer sino que él cree, lo mismo que los cuatro ciegos del elefante, cuando lo que se da hacer es estudiar con cariño lo que los hombres han pensado y hecho, y eso da un templo hermoso, donde caben en paz los hombres todos de la tierra, porque todos han querido conocer la verdad, y han escrito en sus libros que es útil ser bueno, y han padecido y peleado por ser libres en su tierra, libres en el pensamiento. (MARTÍ, 2001b, p.162).

Porém, como pesquisamos aquilo que nos inquieta e nos faz dar passos adiante, temos consciência, também, das possibilidades desta pesquisa. Mesmo que não tenhamos tratado,

¹⁶¹ Não se trata de defender a neutralidade como objetividade científica, mas sim de explicitar como o caminho investigativo mexe com as nossas sensibilidades.

em subcapítulos, cada um dos aspectos apresentados no projeto de pesquisa como questões que mobilizam o foco de nossa pesquisa, como pode a insurgência ser um princípio educativo, compreendemos ter tratado de todos estes pontos nos quatro capítulos principais. Ou seja, além de colocar a atualidade do pensamento do revolucionário cubano, relacionando-o com a proposta político-pedagógica do Movimento Indígena de Chiapas (México), em especial os zapatistas, delineamos nossos argumentos com práticas pedagógicas que José Martí e os zapatistas promovem no interior das suas lutas, bem como a sua relação com a sociedade. Caberia, talvez, aprofundar o público e o popular em educação, a partir de José Martí e dos indígenas de Chiapas, considerando as diferentes relações das suas lutas de libertação nacional com o poder de Estado, distinguindo melhor os seus projetos sociais das suas propostas para a educação. Procuramos, também, trazer algumas contribuições para a (re)construção da Educação Popular, sendo ela um “legado latino-americano”, aprofundar possíveis relações de uma pedagogia da indignação, da resistência, da sobrevivência com, quem sabe, uma pedagogia da insurgência. Outro ponto que mereceria maior desdobramento, dada a importância que as lutas tomaram em nossa concepção de insurgência como princípio educativo, seria relacionar as discussões de classe, raça e gênero como elementos de aproximações e distanciamentos entre as duas experiências e enquanto construção da pedagogia latino-americana. Sobre esta última questão, poderia-se desenvolver um estudo maior e mais complexo dada a relevância destas e de novas lutas no cenário latino-americano.

Por fim, gostaríamos de concluir com as palavras de Roseli Caldart (s.d.), ao falar do MST. A autora justifica a existência e a forma de luta do movimento sem terra como um aprendizado.

Uma luta que permite a um ser humano parar de morrer, só pode nos trazer lições fundamentais de pedagogia, principalmente se acreditamos que em tempos de desumanidade crescente, a educação somente tem sentido como uma prática radical de humanização, ou de formação humana em seu sentido mais inteiro e mais profundo [...] um dos saberes fundamentais para os educadores e educadoras do povo é, como diz Paulo Freire, o aprendizado de que mudar é difícil, mas é possível. (CALDART, s. d.).

Palavras ditas que parecem dialogar com a rebeldia zapatista e com a vanguarda martiana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUILLERA, Rolando Bellido. *El Oro Nuevo*. La Habana: Ed. MCs, s. d.
- ALMENDROS, Hermínio. *Nuestro Martí*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1996.
- ALTMANN, Werner. *A trajetória contemporânea do México*. São Paulo: Pensieri, 1992.
- _____. José Martí: filho do mundo colonial e precursor do antiimperialismo. *Revista IHU On-Line*, São Leopoldo, ano 3, n. 65, p. 3-6, jun. 2003.
- _____. O pensamento político e religioso de José Martí. *Cadernos IHU*, ano 2, n. 3, p. 3-23, jan.-jun. 2004.
- _____. A rebelião indígena de Chiapas: o antineoliberalismo orgânico da América Latina. *Estudos Leopoldenses*, Série História, v. 1, n. 1, p. 115-138, 1997.
- AMIN, Samir; HOUTART, François. *Mundialización de las resistencias: estado de las luchas* 2004. Colombia: Ediciones desde Abajo, 2004.
- ANDREOLA, Balduino Antônio. Ética e Solidariedade Planetária. In: ANDREOLA, Balduino Antônio; VECHIA, Agostinho Mário (org.). *Ética: diversidade e diálogo na produção de referências para a educação*. Pelotas: Seiva, 2003, p. 17-38.
- ARELLANO, Alejandro Buenrostro; UMBELINO, Ariovaldo (org.). *Chiapas: construindo a esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BOUFLEUER, José Pedro. *Pedagogia Latino-Americana: Freire e Dussel*. Ijuí: Ed.Unijuí, 1991.
- BERTUSSI, Guadalupe; FRANCO, Maria A. Ciavatta; PUIGGRÓS, Adriana (org.). *Estudos comparados e educação na América Latina*. São Paulo: Cortez, 1992.
- BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de política*. Brasília: UNB, 1993.
- BORON, Atílio A. Prólogo. In: RETAMAR, Roberto Fernández. *Pensamiento de nuestra América: autorreflexiones y propuestas*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLACSO, 2006, p. 9-14.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador*. São Paulo: Cortez, 2003.

BRAVO, Gian Mario. Insurreição. In: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de política*. 5. ed. Brasília: UNB, 2000. v. 1, p. 631-632.

BRUS LI. O Comandante Brus Li anuncia o Plano La Realidad-Tijuana: México, 09 de agosto de 2003. In: GENNARI, Emílio (org.). *Traduções dos comunicados do EZLN (1994-2004)*. São Paulo: s. n., 2004. CD-ROM.

CALDART, Roseli Salete. *A pedagogia da luta pela terra: o movimento social como princípio educativo*. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/t3.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2007.

CAPARÓ, Gabriel (comp.). *Ansias del Alba: textos zapatistas*. La Habana: Editorial Caminos, 2001.

CARVALHO, Eugênio Rezende de. *José Martí e o centenário da independência cubana (1898-1998)*. Disponível em: <www.anphlac.hpg.ig.com/ensaio8.htm>. Acesso em: 12 mar. 2004.

CASANOVA, Pablo González. Causa da rebelião indígena de Chiapas. *Olho da História: Revista de História Contemporânea*, Bahia, v. 2, n. 3, s. p., nov. 1996. Disponível em: <<http://www.ufba.br>>. Acesso em: 16 fev. 2006.

CASTRO, Fidel. De Martí a Marx. In: LÖWY, Michael (org.). *O marxismo na América Latina: uma antologia de 1909 aos dias atuais*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000, p. 265-274.

CCRI-CG do EZLN. Primeira Declaração da Selva Lacandona: México, janeiro de 1994. In: GENNARI, Emílio (org.). *Traduções dos comunicados do EZLN (1994-2004)*. São Paulo: s. n., 2004a. CD-ROM.

_____. Segunda Declaração da Selva Lacandona: México, junho de 1994. In: GENNARI, Emílio (org.). *Traduções dos comunicados do EZLN (1994-2004)*. São Paulo: s. n., 2004b. CD-ROM.

_____. Terceira Declaração da Selva Lacandona: México, janeiro de 1995. In: GENNARI, Emílio (org.). *Traduções dos comunicados do EZLN (1994-2004)*. São Paulo: s. n., 2004c. CD-ROM.

_____. Vótan-Zapata: México, 10 de abril de 1995. In: GENNARI, Emílio (org.). *Traduções dos comunicados do EZLN (1994-2004)*. São Paulo: s. n., 2004d. CD-ROM.

_____. Quarta Declaração da Selva Lacandona: México, janeiro de 1996. In: GENNARI, Emílio (org.). *Traduções dos comunicados do EZLN (1994-2004)*. São Paulo: s. n., 2004e. CD-ROM.

_____. Quinta Declaração da Selva Lacandona: México, julho de 1998. In: GENNARI, Emílio (org.). *Traduções dos comunicados do EZLN (1994-2004)*. São Paulo: s. n., 2004f. CD-ROM.

_____. Discurso do EZLN proferido no dia 27 de fevereiro, em Puebla: México, fevereiro de 2001. In: GENNARI, Emílio (org.). *Traduções dos comunicados do EZLN (1994-2004)*. São Paulo: s. n., 2004g. CD-ROM.

_____. Discurso em Nurio, Michoacán: México, 04 de março de 2001. In: GENNARI, Emílio (org.). *Traduções dos comunicados do EZLN (1994-2004)*. São Paulo: s. n., 2004h. CD-ROM.

_____. 8 de Março, Dia Internacional da Mulher Rebelde: México, 08 de março de 2001. In: GENNARI, Emílio (org.). *Traduções dos comunicados do EZLN (1994-2004)*. São Paulo: s. n., 2004i. CD-ROM.

_____. Comunicado: México, 19 de junho de 2000. In: GENNARI, Emílio (org.). *Traduções dos comunicados do EZLN (1994-2004)*. São Paulo: s. n., 2004j. CD-ROM.

_____. Discurso proferido pelo EZLN, na cidade universitária, UNAM: México, 05 de março de 2001. In: GENNARI, Emílio (org.). *Traduções dos comunicados do EZLN (1994-2004)*. São Paulo: s. n., 2004k. CD-ROM.

_____. Discurso de Toluca: México, 05 de março de 2001. In: GENNARI, Emílio (org.). *Traduções dos comunicados do EZLN (1994-2004)*. São Paulo: s. n., 2004l. CD-ROM.

_____. No 9º aniversário do levante zapatista: México, 01º de janeiro de 2003. In: GENNARI, Emílio (org.). *Traduções dos comunicados do EZLN (1994-2004)*. São Paulo: s. n., 2004m. CD-ROM.

_____. Comunicado: México, 12 de abril de 2003. In: GENNARI, Emílio (org.). *Traduções dos comunicados do EZLN (1994-2004)*. São Paulo: s. n., 2004n. CD-ROM.

_____. *Sexta Declaración de la Selva Lacandona*: México, junho, 2005. Disponível em: <<http://www.enlacezapatista.ezln.org.mx>>. Acesso em: 14 set. 2007.

COGGIOLA, Osvaldo. *O trotskismo na América Latina*. São Paulo: Brasiliense, s. d.

CONSELHO AUTÔNOMO RICARDO FLORES MAGÓN. Mensagem do Município Autônomo Ricardo Flores Magón: México, 14 de julho de 2000. In: GENNARI, Emílio (org.). *Traduções dos comunicados do EZLN (1994-2004)*. São Paulo: s. n., 2004. CD-ROM.

DAVID. Palavras de despedida do Comandante David: México, 09 de agosto de 2003. In: GENNARI, Emílio (org.). *Traduções dos comunicados do EZLN (1994-2004)*. São Paulo: s. n., 2004a. CD-ROM.

_____. Palavras do Comandante David: México, setembro de 2003. In: GENNARI, Emílio (org.). *Traduções dos comunicados do EZLN (1994-2004)*. São Paulo: s. n., 2004b. CD-ROM.

ENLACE CIVIL. *Programa de educação*. Disponível em: http://www.enlacecivil.org.mx/pr_e_semillita.html>. Acesso em: 13 jun. 2007.

ENLACE. RESOLUÇÕES DA CONFERÊNCIA NACIONAL. *Construindo o PSOL para unir a esquerda socialista e mudar o Brasil*. Dezembro de 2005.

ESTHER. Discurso da Comandante Esther em Juchitán, Oaxaca: México, fevereiro de 2001. In: GENNARI, Emílio (org.). *Traduções dos comunicados do EZLN (1994-2004)*. São Paulo: s. n., 2004a. CD-ROM.

_____. Discurso no Congresso Nacional Indígena: México, 03 de março de 2001. In: GENNARI, Emílio (org.). *Traduções dos comunicados do EZLN (1994-2004)*. São Paulo: s. n., 2004b. CD-ROM.

_____. Discurso de Zócalo da Cidade do México: México, 11 de março de 2001. In: GENNARI, Emílio (org.). *Traduções dos comunicados do EZLN (1994-2004)*. São Paulo: s. n., 2004c. CD-ROM.

_____. Discurso da Comandante Esther no Politécnico: México, 16 de março de 2001. In: GENNARI, Emílio (org.). *Traduções dos comunicados do EZLN (1994-2004)*. São Paulo: s. n., 2004d. CD-ROM.

_____. Discurso no Congresso da União: México, 28 de março de 2001. In: GENNARI, Emílio (org.). *Traduções dos comunicados do EZLN (1994-2004)*. São Paulo: s. n., 2004e. CD-ROM.

_____. Palavras da Comandante Esther aos povos indígenas do México: México, 09 de agosto de 2003. In: GENNARI, Emílio (org.). *Traduções dos comunicados do EZLN (1994-2004)*. São Paulo: s. n., 2004f. CD-ROM.

_____. Palavras da Comandante Esther: México, setembro de 2003. In: GENNARI, Emílio (org.). *Traduções dos comunicados do EZLN (1994-2004)*. São Paulo: s. n., 2004g. CD-ROM.

_____. Mensagem da Comandante Esther: México, novembro de 2003. In: GENNARI, Emílio (org.). *Traduções dos comunicados do EZLN (1994-2004)*. São Paulo: s. n., 2004h. CD-ROM.

FÉLIX, Loiva Otero. *História e memória: a problemática da pesquisa*. Passo Fundo: EdiUPF, 1998.

FERNANDES, Florestan. *Libertar a América e Emancipar o Homem*. In: RODRÍGUEZ, Pedro Pablo. *Martí e as duas Américas*. São Paulo: Expressão Popular, 2006, p.7-18.

FIDÉLIA. Palavras da Comandante Fidélia às mulheres do mundo: México, 09 de agosto de 2003. In: GENNARI, Emílio (org.). *Traduções dos comunicados do EZLN (1994-2004)*. São Paulo: s. n., 2004a. CD-ROM.

_____. Mensagem da Comandante Fidélia: México, novembro de 2003. In: GENNARI, Emílio (org.). *Traduções dos comunicados do EZLN (1994-2004)*. São Paulo: s. n., 2004b. CD-ROM.

FLEURI, Reinaldo Matias. Entre o oficial e o alternativo em propostas curriculares: olhares, conexões e problematização a partir da Educação Popular. In: 23ª REUNIÃO Anual da ANPEd. 26/09/00, Caxambu - MG. Disponível em: <<http://www.anped.com.br>>. Acesso em: 16 jan. 2007.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial como referência para a justiça social no Terceiro Mundo: evidências do caso brasileiro. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, USP, v. 24, n. 1, p. 37-68, jan./jun.1998.

FORNET-BETANCOURT, Raúl. *Aproximaciones a José Martí*. Aachen: Wissenschaftsverlag Mainz, 1998.

_____. *O marxismo na América Latina*. São Leopoldo: Ed.Unisinos, 1995.

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

_____. *A pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996a.

_____. *Educação como prática da liberdade*. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996b.

_____. *Pedagogia da esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FZLN. *Fuerte es su corazón: los municipios rebeldes zapatistas*. FZLN, México, 1998. In: GENNARI, Emílio (org.). *Traduções dos comunicados do EZLN (1994-2004)*. São Paulo: s. n., 2004. CD-ROM.

GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Perspectivas atuais em educação. In: VIII SIMPOSIUM de Educación. Guadalajara, México, 2000. Disponível em: http://www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos. Acessado em: 10 jun. 2007.

_____. Escola Pública Popular: educação popular e políticas públicas no Brasil. In: LASA, XVII International Congress Latin American Studies Association. Atlanta, Georgia, March 1994. Disponível em: http://www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos. Acessado em: 10 jun. 2007.

GENNARI, Emílio (org.). *EZLN: passos de uma rebeldia*. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

_____. *Traduções dos comunicados do EZLN (1994-2004)*. São Paulo: s. n., 2004. CD-ROM.

_____. *Chiapas: as comunidades zapatistas reescrevem a história*. Rio de Janeiro: Achiamé, 2002.

GONZÁLEZ, David Lozano. *Escuela pública y zapatismo: educarnos para ejercer la democracia*. Disponível em: <<http://www.latarea.com.mx/articu/articulo16/lozano16.htm>>. Acesso em: 16 jan. 2007.

GOMES, Romeu. *A Análise de Dados em Pesquisa Qualitativa*. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994, p.67-80.

GRAMSCI, Antonio. *Introdução à filosofia da práxis*. Lisboa: Antídoto, 1978.

GUTIÉRREZ, Eugenia. (Una reseña del Encuentro de Mujeres). La Comandanta Ramona y las zapatistas. Disponível em: <<http://mujeresylasextaorg.wordpress.com>>. Acesso em: 15 jan. 2008.

HAMMOND, John L. *Fighting to Learn: Popular Education and Guerrilla War in El Salvador*. New Jersey: Rutgers University Press, 1998.

HOBSBAWM, Eric. *Sobre história*. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

_____. *A História de baixo para cima* In: HOBSBAWM, Eric. *Sobre História*. São Paulo: Cia das Letras, 1998, p.216-231.

IANNI, Octavio. *O labirinto latino-americano*. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

KLAHR, Marco Lara; CERILLO, Mario. Entrevista com o Subcomandante Marcos: El Universal, 29 a 31 de janeiro de 2001. In: GENNARI, Emílio (org.). *Traduções dos comunicados do EZLN (1994-2004)*. São Paulo: s. n., 2004. CD-ROM.

KONDER, Leandro. *O que é dialética*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

KOROL, Cláudia. *Nossas raízes são a cultura indígena e nosso tronco a luta zapatista*. Disponível em: <<http://www.adital.com.br>>. Acesso em: 16 jan. 2007.

LEHER, Roberto. *Experiências de educação para os movimentos sociais*: 08 de dezembro de 2004. Disponível em: <<http://www.outrobrasil.net>>. Acesso em: 20 jan. 2007.

LENKERSDORF, Carlos. *Los hombres verdaderos: voces y testimonios tojolabales*. México: Siglo Veintiuno Editores, 1996.

LOPEZ, Luiz Roberto. *História da América Latina*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

LÖWY, Michael. Introdução: pontos de referência para a história do marxismo na América Latina. In: LÖWY, Michael. *O marxismo na América Latina: uma antologia de 1909 aos dias atuais*. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 1999, p.9-74.

LUNA, Sérgio Vasconcelos. *Planejamento de pesquisa: uma introdução*. São Paulo: Educ, 2002.

MARCOS. Chiapas: o sudeste mexicano entre dois ventos, uma tempestade e uma profecia: México, agosto de 1992. In: GENNARI, Emílio (org.). *Traduções dos comunicados do EZLN (1994-2004)*. São Paulo: s. n., 2004a. CD-ROM.

_____. As 3 flores da esperança: México, 18 de maio de 1996. In: GENNARI, Emílio (org.). *Traduções dos comunicados do EZLN (1994-2004)*. São Paulo: s. n., 2004b. CD-ROM.

_____. Um periscópio invertido (ou a memória, uma chave enterrada): México, 24 de fevereiro de 1998. In: GENNARI, Emílio (org.). *Traduções dos comunicados do EZLN (1994-2004)*. São Paulo: s. n., 2004c. CD-ROM.

_____. Uma tragédia, uma comédia e uma profecia: México, 23 de novembro de 1998. In: GENNARI, Emílio (org.). *Traduções dos comunicados do EZLN (1994-2004)*. São Paulo: s. n., 2004d. CD-ROM.

_____. Comunicado ao Conselho Geral dos Representantes da Escola Nacional de Antropologia e História: México, jun. 1999. In: GENNARI, Emílio (org.). *Traduções dos comunicados do EZLN (1994-2004)*. São Paulo: s. n., 2004e. CD-ROM.

_____. Abertura do Encontro: Os professores democráticos e o sonho zapatista: México, agosto de 1999. In: GENNARI, Emílio (org.). *Traduções dos comunicados do EZLN (1994-2004)*. São Paulo: s. n., 2004f. CD-ROM.

_____. Encerramento do Encontro: Os professores democráticos e o sonho zapatista: México, ago.1999. In: GENNARI, Emílio (org.). *Traduções dos comunicados do EZLN (1994-2004)*. São Paulo: s. n., 2004g. CD-ROM.

_____. Oximoron! (a direita e o fascismo liberal): México, abril de 2000. In: GENNARI, Emílio (org.). *Traduções dos comunicados do EZLN (1994-2004)*. São Paulo: s. n., 2004h. CD-ROM.

_____. O EZLN responde: México, fevereiro de 2001. In: GENNARI, Emílio (org.). *Traduções dos comunicados do EZLN (1994-2004)*. São Paulo: s. n., 2004i. CD-ROM.

_____. Os caminhos da dignidade: direitos, memória e patrimônio cultural: México, 12 de março de 2001. In: GENNARI, Emílio (org.). *Traduções dos comunicados do EZLN (1994-2004)*. São Paulo: s. n., 2004j. CD-ROM.

_____. Março: Veracruz, a 3º estela (Um vice-rei modernizado ou o PRD, uma esquerda agradável à direita): México, janeiro de 2003. In: GENNARI, Emílio (org.). *Traduções dos comunicados do EZLN (1994-2004)*. São Paulo: s. n., 2004k. CD-ROM.

_____. Agosto: Região Pacífico Norte, a 8º estela (Os povos indígenas ensinam a governar e a se governar): México, janeiro de 2003. In: GENNARI, Emílio (org.). *Traduções dos comunicados do EZLN (1994-2004)*. São Paulo: s. n., 2004l. CD-ROM.

_____. Novembro: Morelos, a 11º estela (a história, cansada de andar, se repete em cima e embaixo): México, janeiro de 2003. In: GENNARI, Emílio (org.). *Traduções dos comunicados do EZLN (1994-2004)*. São Paulo: s. n., 2004m. CD-ROM.

_____. México 2003: Outro Calendário: o da resistência: México, 31 de janeiro de 2003. In: GENNARI, Emílio (org.). *Traduções dos comunicados do EZLN (1994-2004)*. São Paulo: s. n., 2004n. CD-ROM.

_____. Discurso do EZLN em Cuernavaca, Morelos: México, 06 de março de 2001. In: GENNARI, Emílio (org.). *Traduções dos comunicados do EZLN (1994-2004)*. São Paulo: s. n., 2004o. CD-ROM.

_____. Insurgentas! (La Mar em março) Carta 6.e: México, março de 2003. In: GENNARI, Emílio (org.). *Traduções dos comunicados do EZLN (1994-2004)*. São Paulo: s. n., 2004p. CD-ROM.

_____. Outra geografia: México, março de 2003. In: GENNARI, Emílio (org.). *Traduções dos comunicados do EZLN (1994-2004)*. São Paulo: s. n., 2004q. CD-ROM.

_____. O mundo: sete pensamentos em maio de 2003: Revista Rebeldia: México, maio de 2003. In: GENNARI, Emílio (org.). *Traduções dos comunicados do EZLN (1994-2004)*. São Paulo: s. n., 2004r. CD-ROM.

_____. Chiapas: 13º estela: Primeira parte: um caracol: México, julho de 2003. In: GENNARI, Emílio (org.). *Traduções dos comunicados do EZLN (1994-2004)*. São Paulo: s. n., 2004s. CD-ROM.

_____. Chiapas: 13º estela: Segunda parte: uma morte: México, julho de 2003. In: GENNARI, Emílio (org.). *Traduções dos comunicados do EZLN (1994-2004)*. São Paulo: s. n., 2004t. CD-ROM.

_____. Chiapas: a 13º estela: Terceira parte: um nome: México, julho de 2003. In: GENNARI, Emílio (org.). *Traduções dos comunicados do EZLN (1994-2004)*. São Paulo: s. n., 2004u. CD-ROM.

_____. Chiapas: a 13º estela: Quarta parte: um plano: México, julho de 2003. In: GENNARI, Emílio (org.). *Traduções dos comunicados do EZLN (1994-2004)*. São Paulo: s. n., 2004v. CD-ROM.

_____. Chiapas: a 13° estela: Quinta parte: uma história: México, julho de 2003. In: GENNARI, Emílio (org.). *Traduções dos comunicados do EZLN (1994-2004)*. São Paulo: s. n., 2004w. CD-ROM.

_____. Chiapas: a 13° estela: Sexta parte: um bom governo: México, julho de 2003. In: GENNARI, Emílio (org.). *Traduções dos comunicados do EZLN (1994-2004)*. São Paulo: s. n., 2004x. CD-ROM.

_____. Comunicado: México, 19 de julho de 2003. In: GENNARI, Emílio (org.). *Traduções dos comunicados do EZLN (1994-2004)*. São Paulo: s. n., 2004y. CD-ROM.

_____. Comunicado: México, agosto de 2003. In: GENNARI, Emílio (org.). *Traduções dos comunicados do EZLN (1994-2004)*. São Paulo: s. n., 2004z. CD-ROM.

_____. Encontros de Cancun: México, setembro de 2003. In: GENNARI, Emílio (org.). *Traduções dos comunicados do EZLN (1994-2004)*. São Paulo: s. n., 2004aa. CD-ROM.

_____. A luta contra a globalização é questão de sobrevivência: México, outubro de 2003. In: GENNARI, Emílio (org.). *Traduções dos comunicados do EZLN (1994-2004)*. São Paulo: s. n., 2004bb. CD-ROM.

_____. Comunicado: México, 10 de novembro de 2003. In: GENNARI, Emílio (org.). *Traduções dos comunicados do EZLN (1994-2004)*. São Paulo: s. n., 2004cc. CD-ROM.

_____. Exército Zapatista de Libertação Nacional: México, 10 de novembro de 2003. In: GENNARI, Emílio (org.). *Traduções dos comunicados do EZLN (1994-2004)*. São Paulo: s. n., 2004dd. CD-ROM.

_____. Segunda-Feira: no caracol de Morelia: México, agosto de 2004. In: GENNARI, Emílio (org.). *Traduções dos comunicados do EZLN (1994-2004)*. São Paulo: s. n., 2004ee. CD-ROM.

_____. Quarta parte: quatro falácias (Falácia: engano, fraude ou mentira com a qual se tenta prejudicar alguém): México, agosto de 2004. In: GENNARI, Emílio (org.). *Traduções dos comunicados do EZLN (1994-2004)*. São Paulo: s. n., 2004ff. CD-ROM.

_____. Sexta parte: seis avanços: México, agosto de 2004. In: GENNARI, Emílio (org.). *Traduções dos comunicados do EZLN (1994-2004)*. São Paulo: s. n., 2004gg. CD-ROM.

MARTÍ, José. *Nossa América*. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. *Nossa América*. In: MARTÍ, José. *Nossa América*. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 2006a, p. 194-201.

_____. A alma da Revolução e o dever de Cuba na América. In: MARTÍ, José. *Nossa América*. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 2006b, p. 232-237.

_____. O caráter da Revista Venezuelana. In: MARTÍ, José. *Nossa América*. 3.ed. São Paulo: Hucitec, 2006c, p.67-71.

_____. Vindicação de Cuba. In: MARTÍ, José. *Nossa América*. 3.ed. São Paulo: Hucitec, 2006d, p.147-152.

_____. Congresso Internacional de Washington. In: MARTÍ, José. *Nossa América*. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 2006e, p. 170-185.

_____. Mãe América. In: MARTÍ, José. *Nossa América*. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 2006f, p. 194-201.

_____. A Conferência Monetária das Repúblicas da América. In: MARTÍ, José. *Nossa América*. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 2006g, p.202-211.

_____. Com todos e para bem de todos. In: MARTÍ, José. *Nossa América*. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 2006h, p. 219-228.

_____. Carta a Manuel Mercado. In: MARTÍ, José. *Nossa América*. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 2006i, p. 252-254.

_____. Mestres Itinerantes. In: STRECK, Danilo Romeu (org.). *Educação em Nossa América: textos selecionados*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007a, p.41-46.

_____. Educação Popular. In: STRECK, Danilo Romeu (org.). *Educação em Nossa América: textos selecionados*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007b, p.47-48.

_____. Mente Latina. In: STRECK, Danilo Romeu (org.). *Educação em Nossa América: textos selecionados*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007c, p.60-62.

_____. Americanismo Sadio. In: STRECK, Danilo Romeu (org.). *Educação em Nossa América: textos selecionados*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007d, p. 63-64.

_____. Aprender nas Fazendas. In: STRECK, Danilo Romeu (org.). *Educação em Nossa América: textos selecionados*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007e, p.67-69.

_____. Educação Científica. In: STRECK, Danilo Romeu (org.). *Educação em Nossa América: textos selecionados*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007f, p.74-76.

_____. Escola de Mecânica. In: STRECK, Danilo Romeu (org.). *Educação em Nossa América: textos selecionados*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007g, p.77-80.

_____. Escola de Eletricidade. In: STRECK, Danilo Romeu (org.). *Educação em nossa América: textos selecionados*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007h, p.81-84.

_____. Escola de Artes e Ofícios. In: STRECK, Danilo Romeu (org.). *Educação em Nossa América: textos selecionados*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007i, p.85-86.

_____. Trabalho manual nas escolas: o projeto de instrução pública. In: STRECK, Danilo Romeu (org.). *Educação em Nossa América: textos selecionados*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007j, p.87-90.

_____. Um falso conceito de educação pública. In: STRECK, Danilo Romeu (org.). *Educação em Nossa América: textos selecionados*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007k, p. 99-108.

_____. Chantanquá: a universidade do povo. In: STRECK, Danilo Romeu (org.). *Educação em Nossa América: textos selecionados*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007l, p.109-117.

_____. As segundas-feiras de “A Liga”. In: STRECK, Danilo Romeu (org.). *Educação em Nossa América: textos selecionados*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007m, p.118-122.

_____. A educação da mulher: carta para Maria Mantilla. In: STRECK, Danilo Romeu (org.). *Educação em Nossa América: textos selecionados*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007n, p.123-129.

_____. As mulheres, a administração pública e a universidade. In: STRECK, Danilo Romeu (org.). *Educação em Nossa América: textos selecionados*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007o, p.130-134.

_____. Três heróis. In: STRECK, Danilo Romeu (org.). *Educação em Nossa América: textos selecionados*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007p, p.142-147.

_____. Projeto de instrução pública – Artigos de fé – O ensino obrigatório. In: STRECK, Danilo Romeu (org.). *Educação em Nossa América: textos selecionados*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007q, p. 95-98.

_____. A nova escola (adubo – o sangue é bom adubo). In: STRECK, Danilo Romeu (org.). *Educação em Nossa América: textos selecionados*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007r, p.70-73.

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

_____. Un paseo por la tierra de los anamitas. In: MARTÍ, José. *La Edad de Oro: Publicación Mensual de Recreo e Instrucción dedicada a los niños de América*. La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2001b, p.161-174.

_____. Los Clubs. In: *Obras completas*. La Habana: Centro de Estudios Martianos, 2001c, t. 02, p. 16-17. CD-ROM.

_____. Carta a J. A. Lucena. In: *Obras completas*. La Habana: Centro de Estudios Martianos, 2001d, t. 01, p. 184-188. CD-ROM.

_____. Bases del Partido Revolucionario Cubano. In: *Obras completas*. La Habana: Centro de Estudios Martianos, 2001e, t. 01, p. 278-294. CD-ROM.

_____. Honduras y los extranjeros. In: *Obras completas*. La Habana: Centro de Estudios Martianos, 2001f, t. 08, p. 34-36. CD-ROM.

_____. Louisa May Alcott. In: *Obras completas*. La Habana: Centro de Estudios Martianos, 2001g, t. 13, p. 193. CD-ROM.

_____. Invenciones recientes. In: *Obras completas*. La Habana: Centro de Estudios Martianos, 2001h, t. 8, p. 439. CD-ROM.

_____. Un drama terrible. In: *Obras completas*. La Habana: Centro de Estudios Martianos, 2001i, t. 11, p. 331-356. CD-ROM.

_____. Reforma esencial en el programa de las universidades americanas. In: *Obras completas*. La Habana: Centro de Estudios Martianos, 2001j, t. 11, p. 428-432. CD-ROM.

MAURO, Frédéric. Latinidad y subdesarrollo. In: ZEA, Leopoldo. *La latinidad y su sentido en América Latina*. México: UNAM, 1986, p.33-44.

MAZOTTI, Alda Judoth Alves. O planejamento de pesquisas qualitativas. In: MAZOTTI, Alda Judoth Alves; GEWANDSNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002, p.147-178.

McLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. Pedagogia crítica revolucionária, uma entrevista com Peter McLaren *Fórum Crítico da Educação*: Revista do ISEP, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 67-82, out. 2002.

_____; FARAHMANDPUR, Ramin. Teaching against globalization and the new imperialism: Toward a revolutionary pedagogy. *Journal of Teacher Education*, Los Angeles, v. 52, n. 2, p. 136-150, March/April 2001a.

_____. Fúria e esperança: a pedagogia revolucionária de Peter McLaren: entrevista com Peter McLaren *Currículo sem Fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 171-188, jul./dez. 2001b. Disponível em: < <http://www.curriculosemfronteiras.org>>. Acesso em: 20 ago. 2006.

_____; DE LISSOWAY, Noah. Rumo a uma filosofia da práxis contemporânea. *Revista Educação UNISINOS*, São Leopoldo, v. 8, n. 14, p. 65-94, 2004.

MÉSZAROS, István. *A Educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social*. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994a, p.9-29.

MOISÉS. Mensagem do Major Moisés: México, 08 de dezembro de 2003. In: GENNARI, Emílio (org.). *Traduções dos comunicados do EZLN (1994-2004)*. São Paulo: s. n., 2004. CD-ROM.

MORAES, Maria Célia Marcondes de; MÜLLER, Ricardo Gaspar. História e experiência: contribuições de E. P. Thompson à pesquisa em educação. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 21, n. 02, p. 329-349, jul./dez. 2003.

MORETTI, Cheron Zanini. *A construção da identidade latino-americana: o pensamento de José Martí no Movimento Indígena de Chiapas*. TCC. São Leopoldo, Unisinos, 2004. 114 p.

MOUTERDE, Pierre. *Reinventando a utopia: práticas alternativas da esquerda latino-americana*. Porto Alegre: Tomo, 2003.

NARVÁEZ, Raúl de Jesús Gutiérrez. *Escuela y Zapatismo entre los Tizotsiles: entre la asimilación y la resistencia: análisis de proyectos de educación básica oficiales y autónomos*. Chiapas: CIESAS, janeiro 2005.

NAVARRO, Luis Hernández; HERRERA, Ramón Vera (comp.). *Acuerdos de San Andrés*. México: Ed. Era, 1998.

PATIÑO, Kathia Nuñez. *Socialización Infantil en dos Comunidades Choles: rupturas y continuidades: escuela oficial y escuela autónoma*. Chiapas: CIESAS, março 2005.

PRADO, Maria Ligia. O imperialismo e o Estado nacional. In: *A formação das nações latino-americanas: anticolonialismo, antiimperialismo, constituição das oligarquias, a América Latina é Livre?*. Campinas: Unicamp, 1987, p 51-60.

_____. *O populismo na América Latina*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

RAMÍREZ, Glória Muñoz. *20 y 10 el fuego y la palabra*. México: La Jornada Ediciones, 2003.

_____. *Chiapas: o município autónomo Ricardo Flores Magón*. Ojarasca, 21/07/94. Disponível em: <<http://www.jornada.unam.mx>>. Acesso em: 06 ago. 2004.

RECK, Jair. *Por uma Educação Libertadora: o ideário político-pedagógico do educador cubano José Martí*. Cuiabá: UFMT, 2005.

RETAMAR, Roberto Fernández. *Pensamiento de Nuestra América – autorreflexiones y propuestas*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLACSO, 2006a.

_____. Introdução a José Martí. In: MARTÍ, José. *Nossa América*. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 2006b, p.13-64.

RODRÍGUEZ, Pedro Pablo. *Martí e as duas Américas*. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

ROSILDA. Palavras da Comandante Rosilda: México, 09 de agosto de 2003. In: GENNARI, Emílio (org.). *Traduções dos comunicados do EZLN (1994-2004)*. São Paulo: s. n., 2004. CD-ROM.

SAADE, Carmen Lira. *La sociedad en el espejo de las princesas*. Disponível em: <<http://www.jornada.unam.mx/info>>. Acesso em: 09 jan. 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Nuestra América: reinventar um paradigma subalterno do reconhecimento e redistribuição*. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006, p.191-225.

SANTOS, Inês Costa dos; BRASIL, Eliete Mari Donato. *Elaboração de trabalhos técnico-científicos*. Edição revisada em dez. 2006. São Leopoldo: Biblioteca Unisinos, 2006. Disponível em: <<http://www.unisinos.br>>. Acesso em: 14 mar. 2007.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____; RAMA, German; LAMARRA, Norberto; AGUERRONDO, Inês; WEINBERG, Gregório. *Desenvolvimento e Educação na América Latina*. 5º ed. Cortez, 1987.

SCHOULTZ, Lars. O estabelecimento do império: Cuba e a guerra contra a Espanha. In: *Estados Unidos: poder e submissão: uma história política norte-americana em relação à América Latina*. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2000, p. 151-178.

STOER, Stephen R. *Os lugares da exclusão social: um dispositivo de diferenciação pedagógica*. São Paulo: Cortez, 2004.

STRECK, Danilo Romeu. *José Martí e a Educação Popular: um retorno às fontes*. In: 30º REUNIÃO da Anped, 2007a. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/trabalho_gt06.htm. Acesso em: dez.2007.

_____. José Martí e o imaginário pedagógico latino-americano: introdução para uma leitura pedagógica. In: STRECK, Danilo Romeu (org.). *Educação em nossa América: textos selecionados*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007b, p.13-38.

_____. 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, 2006a.

_____. Práticas educativas e movimentos sociais na América Latina: aprender nas fronteiras. *Série Estudos: Periódico do Mestrado em Educação da UCB, Campo Grande*: UCB, n. 22, p. 99-112, jul./dez. 2006b.

_____. Por uma pedagogia da participação. In: STRECK, Danilo Romeu; EGGERT, Edla; SOBOTTKA, Emil A. (org.). *Dizer a sua palavra: educação cidadã, pesquisa participante, orçamento público*. Pelotas: Seiva, 2005^a, p.85-114.

_____. Encobrimento e emergências pedagógicas na América Latina. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, n. 06, p. 55-66, 2005b.

_____. O Fórum Social Mundial e a agenda da Educação Popular. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, v. 26, p. 58-68, 2004.

_____. *Educação para um novo contrato social*. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. A educação e o Novo Contrato Social: lições do Orçamento Participativo no Rio Grande do Sul. *Cultura Vozes*, Petrópolis, v. 96, n. 5, p. 63-75, 2002.

_____. A Educação Popular entre a tradição, a modernidade e a pós-modernidade. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 57, p. 765-783, 1996.

_____. Tendências pedagógicas na América Latina: juntando alguns fios. *Revista Estudos Leopoldenses*, São Leopoldo (RS), v. 32, n. 148, p. 07-19, 1995.

_____; EGGERT, Edla; SOBOTTKA, Emil A (org.). *Dizer a sua palavra: educação cidadã, pesquisa participante, orçamento público*. Pelotas: Seiva, 2005.

THOMPSON, Edward P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

THOREAU, Henry David. *A desobediência civil*. Porto Alegre: L&PM, 2007.

TROTSKY, Leon. *Programa de transição*. Porto Alegre: Em Tempo, s. d.

_____. *A revolução permanente na Rússia*. Lisboa: Ed. Antídoto, 1977.

VÁZQUEZ, Liliana Salgado. *Las mujeres indígenas de la frontera sur: las mujeres zapatistas como sujetos pedagógicos*. México D.F: UNAM, 2006.

VIEIRA, Maria do Pilar de Araújo; PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha; KHOURY, Yara Maria Aun. *A pesquisa em História*. São Paulo: Ática, 1995.

WAINWRIGHT, Hilary. *Poder popular no século XXI*. São Paulo: Xamã, 2005.

WEINBERG, Gregório. *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Buenos Aires: A-Z, 1984.

_____. *Desenvolvimento e educação na América Latina*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

_____ et al. *Para uma história da educação latino-americana*. Campinas: Autores Associados, 1996.

WOOD, Ellen Meiksins; FOSTER, John Bellamy (org). *Em defesa da História: marxismo e pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

ZEA, Leopoldo (org.). *La latinidad y su sentido en América Latina*. México: UNAM, 1986.

ZEBEDEO. Palavras do Comandante Zebedeo: México, 09 de agosto de 2003. In: GENNARI, Emílio (org.). *Traduções dos comunicados do EZLN (1994-2004)*. São Paulo: s. n., 2004. CD-ROM.

M844e Moretti, Cheron Zanini
Educação popular em José Martí e no movimento indígena de chipas: a insurgência como princípio educativo da pedagogia latino-americana / por Cheron Zanini Moretti. -- 2008.

186 f. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) -- Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008.

“Orientação: Prof. Dr. Danilo Romeu Streck, Ciências Humanas”.

Catálogo na Publicação:
Bibliotecária Eliete Mari Doncato Brasil - CRB 10/1184